



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Estágio Profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

Catarina Filipa Soares Duque

Lisboa, fevereiro de 2020

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar

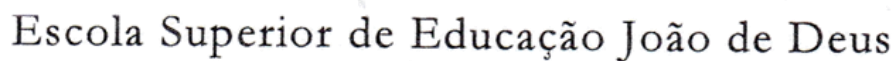
Estágio Profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

Catarina Filipa Soares Duque

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar,
sob a orientação da Professora Doutora Violante Magalhães

Lisboa, fevereiro de 2020



Orientador/a (nome completo).....Maria Volante Garau Ferreira Gomes Pe-

Coorientador/a (nome completo)

tendo presente o Relatório de Estágio Profissional da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a licenciado/a, Patricia Filipa Soares Duarte

realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante (2º Ciclo de Estudos) em Educação Pós-Graduada

considero que se trata de um trabalho que reúne as condições necessárias para ser defendido e apresentado.

Nestes termos, solicito à Comissão de Mestrados do Conselho Técnico-Científico desta Escola a nomeação de um Júri para apreciação do respetivo Relatório de Estágio Profissional apresentado pelo/a candidato/a.

Lisboa, 7 de fevereiro de 20 20



(Assinatura)

Agradecimentos

A concretização deste relatório não teria sido possível sem o apoio de várias pessoas que fizeram parte do meu percurso académico. É importante relembrar que este caminho foi longo e, para chegar onde cheguei, tive que percorrer e ultrapassar vários obstáculos.

Em primeiro lugar, quero começar por agradecer a todas as crianças que ao longo destes anos me acolheram tão bem. Por todo o carinho que me deram, por todos os “bons dias”, pelos sorrisos, pelas partilhas, por todos os momentos de brincadeira e de trabalho. Foram momentos destes que me permitiram crescer enquanto futura educadora e, sem eles, nada disto teria sido possível. Também quero agradecer às educadoras por onde passei ao longo do curso, bem como à equipa de supervisão pedagógica, pois ajudaram-me a crescer profissionalmente.

Em seguida, quero agradecer a todos os professores, em especial à minha Orientadora, Professora Doutora Violante Magalhães, por me ter aceite como sua orientanda, mas, acima de tudo, pela sua simpatia e por transmitir da melhor forma os seus conhecimentos de literatura infantil. Não posso deixar de agradecer também ao Professor Doutor José Maria de Almeida, por todo o auxílio que me deu na realização do Relatório.

Quero ainda agradecer às minhas colegas de estágio, Constança Oliveira e Marta Lupi Caetano, pela companhia, simpatia, partilha de palavras e por todos os momentos que vivemos.

Por fim, e não menos importante, quero agradecer à minha família: aos meus pais, que sempre me apoiaram neste meu grande objetivo de vida – ser educadora de infância – e me deram total liberdade nas minhas escolhas e decisões ao longo do meu percurso académico; à minha irmã, pela sua paciência e apoio.

Resumo

O Relatório de Estágio Profissional resulta do percurso que se insere na Prática Pedagógica, desenvolvida no Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação João de Deus, durante os anos letivos 2018/2019 e 2019/2020.

O Relatório está dividido em quatro capítulos. No Capítulo 1, apresento sete relatos de atividades ou situações observadas (conduzidas quer pelas Educadoras Orientadoras quer por colegas de Estágio) em contexto de estágio e três relatos de atividades realizadas por mim enquanto estagiária. Cada relato contém ainda uma pequena reflexão e a fundamentação teórica oriunda da investigação. No Capítulo 2, apresento seis planificações realizadas junto de grupos de crianças de três diferentes faixas etárias da Educação Pré-Escolar (três, quatro e cinco anos). Para cada grupo, são apresentadas duas planificações, bem como a justificação das estratégias e recursos utilizados. No Capítulo 3, são apresentadas três avaliações de atividades realizadas por mim enquanto estagiária; descrevo parâmetros e critérios de avaliação, bem como a análise dos seus resultados. Por último, no Capítulo 4, é apresentada a proposta de um projeto educativo, intitulado “Adoro perguntar, pesquisar, responder”. O projeto tem como objetivo criar um Cantinho da Pesquisa na sala de um grupo de 5 anos, de forma a estimular a curiosidade da criança com diferentes fontes e meios para apoiar o processo de descoberta (equipamentos mobiliário e informático/ digital, materiais de consulta, de expressão plástica), que contará com o envolvimento dos familiares das crianças e da comunidade escolar.

O Relatório termina com uma reflexão sobre as práticas observadas e sobre as que foram realizadas por mim, bem como sobre a importância do Estágio na minha futura vida profissional.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Prática Pedagógica; Trabalho de Projeto “Adoro perguntar, pesquisar, responder”.

Abstract

The Professional Internship Report is the result of the path of the Pedagogical Practice, developed in the Master of Qualification for Teaching in Preschool Education at João de Deus School of Education during the school years 2018/2019 and 2019/2020.

The Report is divided into four chapters. In Chapter 1, I present seven reports of observed activities or situations (conducted either by the Guidance Educators or by Internship colleagues) during the internship and three other reports of activities performed by me as an intern. Each report contains a little reflection and a theoretical foundation from the research. Chapter 2 is composed by six plans made with groups of children from three different preschool age groups (three, four, and five years). For each group there are two plans presented, as well as the justification of the strategies and resources used. In Chapter 3, I introduce three evaluations of activities performed by me as an intern; I describe parameters and evaluation criteria, as well as the analysis of their results. Finally, in Chapter 4, I present a proposal of an educational project, entitled “I love to ask, research and answer”. The project aims to create a Research Corner in the classroom of a 5-year-old group to stimulate children’s curiosity with different sources and means to support the discovery process (furniture and computer/ digital equipment, consultation materials, plastic expression), which will involve the family members of the children and the school community

The Report concludes with a reflection on the practices observed and those that I did, as well as the importance of the Internship in my future professional life.

Keywords: Preschool education; Pedagogical practice; Project Work “I love to ask, research, answer”.

Índice Geral

Índice de Quadros	XI
Índice de Figuras	XII
INTRODUÇÃO	1
1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional	2
2. Calendarização e cronograma	4
CAPÍTULO 1 – RELATOS DE ESTÁGIO	6
1.1. Descrição do Capítulo	6
1.2. Relatos de estágio	6
1.2.1. Grupo de 5 anos (26 de outubro de 2018)	6
1.2.2. Grupo de 3 anos (15 de janeiro de 2019)	8
1.2.3. Grupo de 3 anos (1 de fevereiro de 2019)	10
1.2.4. Grupo de 4 anos (8 de março de 2019)	12
1.2.5. Grupo de 4 anos (18 de março de 2019)	14
1.2.6. Grupo de 4 anos (25 de março de 2019)	16
1.2.7. Grupo de 5 anos (29 de março de 2019)	19
1.2.8. Grupo de 5 anos (24 de maio de 2019)	21
1.2.9. Grupo heterogéneo – dos 3 aos 5 anos (3 de outubro de 2019)	23
1.2.10. Grupo de 3 anos (12 de novembro de 2019)	25
CAPÍTULO 2 – PLANIFICAÇÕES	27
2.1. Descrição do Capítulo	27
2.2. Fundamentação Teórica	27
2.3. Planificação em Quadro	30
2.3.1. Planificação de uma atividade da Área do Conhecimento do Mundo (grupo de 3 anos)	30
2.3.2. Planificação de uma atividade do Domínio da Educação Artística e do Domínio da Matemática (grupo de 3 anos)	32

2.3.3. Planificação de uma atividade do Domínio da Matemática (grupo de 4 anos)	35
2.3.4. Planificação de uma atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (grupo de 4 anos)	38
2.3.5. Planificação de uma atividade da Área do Conhecimento do Mundo e do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (grupo de 5 anos)	41
2.3.6. Planificação de uma atividade da Área do Conhecimento do Mundo (grupo de 5 anos)	46
CAPÍTULO 3 – DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO	48
3.1. Descrição do Capítulo	48
3.1.1. Fundamentação Teórica	48
3.2. Avaliação da atividade do Domínio da Matemática	50
3.2.1. Contextualização da Atividade	50
3.2.2. Descrição de parâmetros e critérios de avaliação	51
3.2.3. Apresentação e análise dos resultados	52
3.3. Avaliação da atividade na Área do Conhecimento do Mundo	53
3.3.1. Contextualização da Atividade	53
3.3.2. Descrição de parâmetros e critérios de avaliação	54
3.3.3. Apresentação e análise dos resultados	55
3.4. Avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	57
3.4.1. Contextualização da Atividade	57
3.4.2. Descrição de parâmetros e critérios de avaliação	57
3.4.3. Apresentação e análise dos resultados	59
CAPÍTULO 4 – PROJETO FINAL “ADORO PERGUNTAR, PESQUISAR E RESPONDER” – CANTINHO DA PESQUISA	61
4.1. Fundamentação Teórica	61
4.2. Desenvolvimento do Projeto	65

4.2.1.	Problema.....	65
4.2.2.	Problemas Parcelares	65
4.2.3.	Destinatários	66
4.2.4.	Entidades Envolvidas	66
4.2.5.	Motivação e Negociação	66
4.2.6.	Objetivos.....	66
4.3.	Planeamento.....	67
4.4.	Recursos.....	70
4.5.	Produto final.....	71
4.6.	Avaliação	71
4.7.	Calendarização.....	72
4.8.	Considerações finais do Projeto.....	72
REFLEXÃO FINAL		74
Referências Bibliográficas		77
Anexos.....		84
Anexo 1 – Livro <i>Vamos ouvir o Oceano?</i>		85
Anexo 2 – Material utilizado na atividade do Domínio da Matemática.....		87
(5 anos)		87
Anexo 3 – Proposta de trabalho da Área do Conhecimento do Mundo: Temperatura (3 anos).....		89
Anexo 4 – Proposta de atividade do Domínio da Matemática (5 anos)		91
Anexo 5 – Grelha de correção da proposta de atividade do Domínio da Matemática ...		93
Anexo 6 – Grelha de observação da proposta de atividade da Área do Conhecimento do Mundo.....		95
Anexo 7 – Grelha de registo de respostas das crianças sobre a atividade da Área do Conhecimento do Mundo		97
Anexo 8 – Proposta de trabalho do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)		99

Anexo 9 – Grelha de observação da proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	101
Anexo 10 – Autorização das visitas de estudo	103
Anexo 11 – Exemplo de um questionário de avaliação final do projeto para os familiares das crianças.....	105

Índice de Quadros

Quadro 1 – Cronograma de estágio	5
Quadro 2 – Planificação da Área do Conhecimento do Mundo (3 anos)	30
Quadro 3 – Planificação do Domínio da Educação Artística e do Domínio da Matemática (3 anos)	32
Quadro 4 – Planificação do Domínio da Matemática (4 anos).....	35
Quadro 5 – Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (4 anos).....	39
Quadro 6 – Planificação da Área do Conhecimento do Mundo e do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)	42
Quadro 7 – Planificação da Área do Conhecimento do Mundo (5 anos)	46
Quadro 8 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do Domínio da Matemática	52
Quadro 9 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade da Área do Conhecimento do Mundo.....	55
Quadro 10 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita	59
Quadro 11 – Calendarização do Projeto	72

Índice de Figuras

Figura 1 – Crianças testando propriedades da água	9
Figura 2 – Construção do quadro do tempo	11
Figura 3 – Mobília do quarto (3.º e 4.º Dons de Froebel).....	13
Figura 4 – Mobília do quarto em grandes dimensões.....	13
Figura 5 – Livro em grandes dimensões.....	14
Figura 6 – Imagens numeradas	15
Figura 9 – Cesto de frutas de Caravaggio.....	17
Figura 12 – Crianças a realizar o percurso	24
Figura 13 – Tabela de dupla entrada	34
Figura 14 – Saco com cenouras.....	36
Figura 15 – Horta e as respetivas cenouras	37
Figura 16 – Horta em grande formato	38
Figura 17 – Ilustração da capa do livro	40
Figura 18 – Ilustração com "grades"	40
Figura 19 – Jogo das placas.....	41
Figura 20 – Fotografias de animais reais.....	44
Figura 21 – Atividade com as letras móveis.....	45
Figura 22 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática	52
Figura 23 – Resultados da avaliação da ativ. da Área do Conhecimento do Mundo	55
Figura 24 – Resultados da av. da ativ. do Domínio da Lin. Oral e Abord. à Escrita	59

INTRODUÇÃO

O Relatório de Estágio Profissional enquadra-se no âmbito das Unidades Curriculares de Estágio Profissional I, II e III, referentes ao Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação João de Deus, durante três semestres no período de outubro de 2018 a fevereiro de 2020.

Segundo Caldeira, Pereira e Silveira-Botelho (2017):

A unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional tem como objetivo principal o desenvolvimento pessoal e profissional de cada estudante, contemplando uma avaliação predominante formativa. Aprender é um processo gradual e o aluno vai reestruturando o seu conhecimento através das atividades que observa, analisa, prepara, vivência e reflete entre pares, com os orientadores e supervisores (p. 48).

Ao realizarmos o Estágio Profissional, estamos em contacto direto com a realidade educativa. Aplicamos em prática conceitos e estratégias aprendidas nas diferentes Unidades Curriculares frequentadas ao longo do curso. Para além de estarmos com crianças de diversas faixas etárias e com grupos com características variadas, o estágio possibilita-nos ainda conhecer diversos modelos de educadores com diferentes estratégias de ensino.

Durão e Almeida (2017, p. 73) esclarecem que na formação inicial “são necessárias experiências de prática pedagógica, no sentido de superar as lacunas entre o teórico e o prático, podendo contribuir, de forma decisiva, para a preparação dos professores”. Ao longo do Estágio Profissional, realizei atividades pelas quais fui avaliada quer pelas Educadoras Orientadoras quer pelas Professoras da equipa de Supervisão. Como afirmam Alarcão e Tavares (2003, p. 16), os professores que nos avaliam são, à partida, mais experientes e mais informados, e por isso vão orientar “outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

No final das aulas avaliadas havia reuniões com os professores da Prática Pedagógica e as minhas colegas, para as críticas e reflexão sobre as atividades, o que se revelou positivo para a minha evolução. Como defende Durão (2010, p. 26), durante a formação deverá sempre haver uma reflexão individual e coletiva, “procurando soluções para a resolução de eventuais problemas que vão surgindo e para recolher dados, através

da observação, indispensáveis ao diagnóstico e à tomada de posições críticas e reflexivas, que construtivamente levam à formação dos formandos/supervisionados e dos próprios supervisores”.

O presente Relatório de Estágio decorre precisamente do reconhecimento de todo o percurso realizado ao longo do curso, e pretende espelhar o sucedido ao longo de um ano e meio. Está dividido em quatro capítulos (Capítulo 1 – Relatos de estágio; Capítulo 2 – Planificações; Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação; e Capítulo 4 – Apresentação de uma proposta de Projeto) a que se segue a Reflexão Final, as Referências Bibliográficas e os Anexos.

1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional

O primeiro semestre de estágio foi realizado na Escola A, uma instituição de ensino privado, fundada no ano de 1915 e situada em Lisboa, no Bairro de Santa Isabel. As valências de Jardim de Infância, 1.º Ciclo e 2.º Ciclo do Ensino Básico que a instituição oferece são para crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e os 12 anos de idade. A instituição abre às 8:30h e encerra às 19:00h. O período de funcionamento das atividades letivas é entre as 9:30h e as 17:00h.

O edifício escolar, para além das doze salas de aula, tem ainda um salão onde se realiza o acolhimento das crianças. É neste salão que dois grupos de crianças de 4 anos desenvolvem as suas atividades. Na hora das refeições, este espaço serve de refeitório. Existem ainda um ginásio, uma biblioteca, uma sala de informática, um gabinete médico, uma sala de professores, uma sala multiusos, um gabinete de Direção, uma secretaria, um refeitório, uma cozinha, três despensas, uma sala de material de educação física, cinco zonas de casas de banho para crianças e quatro zonas de casas de banhos para adultos. Noutros edifícios contíguos, há ainda laboratórios, um ateliê de Cerâmica, uma sala de informática e o ginásio. No espaço exterior, há dois espaços de recreio: um para as crianças do Pré-Escolar; outro para as crianças de 1.º e 2.º Ciclos.

Na valência de Jardim de Infância, há seis salas e seis educadoras. Existem também docentes a tempo parcial, que orientam as áreas de Expressão Musical e Educação Física. O Projeto Educativo (2012-2015) desta instituição procura:

Assegurar os princípios a seguir, que em conjunto com a educação que as crianças possuem e recebem ao longo da vida possam proporcionar e garantir o aprender a

conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver e o aprender a ser, ou seja, o saber e o agir consciente das responsabilidades pessoais e interpessoais, do respeito aos valores de compreensão mútua e de busca de paz (p. 9).

A segunda instituição onde estagiei, Escola B, situa-se em Lisboa, mais concretamente no bairro de Alvalade. A instituição tem como valências: Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O edifício escolar dispõe de três salas de valência de Creche e duas salas para cada faixa etária de Jardim de Infância. Tem um salão onde dois grupos de crianças de 4 anos desenvolvem as suas atividades; na hora das refeições, este espaço serve de refeitório. Existem ainda um ginásio, uma biblioteca, uma sala de reuniões, uma sala de informática, um ateliê de Cerâmica e um refeitório. No espaço exterior, há dois espaços de recreio: um para as crianças do Pré-Escolar; outro para as crianças de 1.º Ciclo do Ensino Básico bem equipadas e adequadas às faixas etárias destinadas.

Na valência de Jardim de Infância, para além das seis educadoras, existem também docentes a tempo parcial, que se ocupam das áreas de Expressão Musical, Educação Física e Inglês.

O terceiro e último semestre de estágio foi realizado na Escola C, uma instituição de ensino privado, situada no bairro dos Olivais, em Lisboa. As valências de Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico que a instituição oferece são para crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e os 10 anos de idade.

No edifício, há um total de catorze salas. Há ainda um ginásio, uma cozinha, dois refeitórios, uma lavandaria, um gabinete de direção, uma sala de professores, uma biblioteca, nove zonas de casas de banho para crianças e duas zonas de casas de banhos para adultos. O espaço exterior está dividido em dois recreios: um para a valência de Jardim de Infância e outro da valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O pessoal docente é composto por seis educadores e oito professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Existem também outros docentes, responsáveis pelas áreas de Expressão Musical, Educação Física e Inglês.

2. Calendarização e cronograma

No primeiro semestre, realizei estágio em dois momentos, na Escola A, com grupos de diferentes faixas etárias que compõem a Educação Pré-Escolar. O primeiro realizou-se com um grupo de crianças de 5 anos, entre 12 de outubro de 2018 a 14 de dezembro de 2018, todas as manhãs de segunda-feira e terça-feira (num total de 3 horas diárias) e durante o dia inteiro das sextas-feiras (num total de 6 horas diárias). O segundo momento concretizou-se junto de um grupo de crianças de 3 anos, entre 4 de janeiro de 2019 a 8 de fevereiro de 2019, em horário idêntico.

No segundo semestre, realizei estágio na Escola B, com um grupo de crianças de 4 anos, entre 25 de fevereiro de 2019 a 30 de abril de 2019, e de 3 de maio de 2019 a 5 de julho de 2019 com um grupo de 5 anos de idade.

No terceiro semestre realizei estágio com um grupo de crianças de 3 anos, da Escola C, entre 7 de outubro de 2019 e 6 de dezembro de 2019, e de 9 de dezembro de 2019 a 7 de fevereiro de 2020 com um grupo de 5 anos de idade, todas as manhãs de segunda-feira, terça-feira e sexta-feira (num total de 4 horas diárias).

Outros momentos importantes corresponderam a estágios intensivos (Seminários de Contacto com a Realidade Educativa), que frequentei ao longo de sete semanas, diariamente (das 9h às 16h), numa escola privada do concelho de Oeiras (Escola D).

Durante o estágio, houve reuniões regulares com as docentes Orientadoras e com as docentes da equipa de Supervisão. Para além disso, a Unidade Curricular Orientação Tutorial ajudou-nos no planeamento das atividades que realizámos no estágio.

O cronograma de estágio que se segue (Quadro 1) apresenta todos os estágios realizados, seminários de contacto com a realidade educativa, as reuniões de estágio, as datas de elaboração deste relatório bem como a orientação tutorial.

Quadro 1 – Cronograma de estágio

Semestre	Atividade	Data
1.º	Seminário de contacto com a Realidade Educativa	17/09/2018 a 4/10/2018
	Estágio com grupo de 5 anos	12/10/2018 a 14/12/2018
	Estágio com grupo de 3 anos	4/1/2019 a 8/2/2019
	Aulas programadas de dia inteiro	14/12/2018; 1/02/2019
	Reuniões de estágio	16/11/2018; 30/11/2018 25/01/2019; 8/02/2019
	Elaboração do relatório	dezembro de 2018 a fevereiro de 2019
	Orientação tutorial	1 vez por semana
2.º	Seminário de contacto com a Realidade Educativa	18/02/2019 a 22/02/2019
	Estágio com grupo de 4 anos	25/02/2019 a 30/04/2019
	Estágio com grupo de 5 anos	3/05/2019 a 5/07/2019
	Aulas programadas de dia inteiro	26/03/2019; 2/04/2019 24/05/2019
	Reuniões de estágio	29/03/2019; 4/04/2019 31/05/2019; 7/06/2019
	Elaboração do relatório	fevereiro de 2019 a julho de 2019
	Orientação tutorial	1 vez por semana
3.º	Seminário de contacto com a Realidade Educativa	16/09/2019 a 4/10/2019
	Estágio com grupo de 3 anos	7/10/2019 a 6/12/2019
	Estágio com grupo de 5 anos	9/12/2019 a 7/02/2020
	Aulas programadas de dia inteiro	29/11/2019 24/01/2020
	Reuniões de estágio	6/12/2019; 17/1/2019
	Elaboração do relatório	outubro de 2019 a fevereiro de 2020
	Orientação tutorial	1 vez por semana

CAPÍTULO 1 – RELATOS DE ESTÁGIO

1.1. Descrição do Capítulo

Neste primeiro capítulo, serão apresentados relatos de atividades ou situações passadas ao longo do estágio profissional em Educação Pré-Escolar, nas quatro Escolas (A, B, C, D) indicadas. Ele é composto por dez narrativas de estágio, acompanhadas por uma fundamentação teórica dos mesmos. Sete destes relatos traduzem as observações das atividades exploradas pelas educadoras e colega de estágio com os grupos de crianças; os restantes três relatos são de atividades realizadas por mim enquanto estagiária.

1.2. Relatos de estágio

1.2.1. Grupo de 5 anos (26 de outubro de 2018)

A atividade descrita, no âmbito do Domínio da Matemática, foi observada por mim num grupo de 25 crianças de 5 anos, da Escola A. A atividade, conduzida pela educadora do grupo, decorreu no período da tarde.

Na sala frequentada por este grupo, as mesas estão dispostas em 4 filas. Pude observar que o espaço entre as mesas era apertado e por isso as crianças tinham alguma dificuldade em passar entre as mesas e as cadeiras. Uma vez que existiam na sala onze mesas que eram mais altas e, por consequência, as crianças não conseguiam chegar com os pés ao chão, foi solicitado pela educadora a utilização de pequenos bancos para poderem apoiar os pés de modo a que as crianças ficassem sentadas de forma confortável e com uma postura correta. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 26).

Nas paredes da sala existia apenas um placard com imagens do alfabeto e quantidades matemáticas representadas através de imagens (por exemplo: meia dúzia – 6 imagens de vacas). Segundo Silva et al. (2016), na organização da sala:

Não pode (...) ser descurada a forma como são utilizadas as paredes. O que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para as crianças como para os

adultos. Por isso, a sua apresentação deve ser partilhada com as crianças e corresponder a preocupações estéticas (p. 26).

A educadora iniciou a atividade distribuindo caixas dos blocos lógicos e linhas de fronteira (uma caixa para cada duas crianças). Zoltan Dienes (citado em Caldeira, 2009, p. 363) “escreveu um livro juntamente com Edward Golding em 1976 com o título *Lógica e jogos lógicos*, onde se afirma que este material deve-se a Wiliam Hull e foi experimentado em Adelaide, Austrália nos anos 1962-1964”. Os blocos lógicos contêm 48 peças divididas em quatro formas diferentes: quadrangular, retangular, triangular e circular; três cores: vermelho, azul e amarelo; dois tamanhos: grande e pequeno; duas espessuras: fino e grosso. Cada peça tem quatro atributos e todas as peças diferem pelo menos num dos atributos; nas 48 peças não existem peças repetidas (Caldeira, 2009, pp. 365-366).

A educadora começou por relembrar os atributos do jogo e o nome da face maior das peças. De seguida, pegou numa pandeireta e indicou que queria que as crianças formassem um conjunto em que as peças tinham de ter o mesmo atributo. Tocou quatro vezes com a pandeireta e as crianças tiveram que colocar quatro peças no conjunto. Como Silva et al. (2016, p. 55) dizem, “o subdomínio da Música contempla a interligação de audição, interpretação e criação. (...) Faz parte da educação musical saber fazer silêncio para escutar, bem como identificar (...) os sons”.

Após esta abordagem inicial, a educadora perguntou a uma criança “quantos elementos tem o teu atributo?”, ao que a criança respondeu: “quatro elementos”. Questionou depois outra criança se o número 4 é um número par ou ímpar. Pediu, então, a uma outra criança para se dirigir ao quadro e representar um conjunto com os atributos escolhidos pela própria. Depois de a criança ter criado o seu conjunto, questionou-a sobre qual o atributo que escolheu. Segundo Silva et al. (2016, p. 75) as crianças, de forma intuitiva, realizam “classificações e, precocemente, começam a ser capazes de organizar objetos e acontecimentos considerando um atributo e, posteriormente, vários atributos, de forma a estabelecer relações entre eles”; classificar algo implica que a criança saiba distinguir “o que é diferente do que é igual ou semelhante, isto é, ao classificar inclui-se um determinado elemento num conjunto, pela igualdade, e exclui-se, pela diferença”.

A educadora ensinou às crianças a noção de cardinal (aplicando a Teoria de Conjuntos), indicando que servia para indicar o número de elementos do conjunto. Disse também que cada conjunto deveria ter um nome, dando o exemplo de que, quando os

bebés nascem, os pais escolhem um nome para o filho. No final da atividade, deixou as crianças explorarem de forma livre os blocos lógicos. Como refere Caldeira (2009, p. 364), “é necessário manipular ‘coisas’ e refletir sobre o ato de manipular, porque só nesta aceção tem cabimento dizer-se que a matemática entra em jogo quando a criança age sobre as ‘coisas’”.

1.2.2. Grupo de 3 anos (15 de janeiro de 2019)

Observei uma atividade relacionada com a Área do Conhecimento do Mundo, preparada para um grupo de 3 anos, composto por 25 crianças, da Escola A. Esta atividade, conduzida pela educadora, decorreu no período da manhã.

A sala frequentada por este grupo é uma sala ampla e bastante acolhedora; tem janelas grandes, que permitem aproveitar a luz natural durante o dia. A sala foi pensada e dividida em diferentes áreas. Na área do tapete, são realizadas, em algumas das alturas do dia, brincadeiras livres e jogos. Noutra área, existem cinco mesas em forma hexagonal, nas quais as crianças realizam grande parte das atividades e onde comem o lanche a meio da manhã e a meio da tarde. Na área da ‘cozinha’, há brinquedos que reproduzem os alimentos e instrumentos de cozinha usados pelos adultos. Há ainda uma outra zona onde se encontra um armário com livros; este é um espaço mais recatado. Esta divisão de áreas proporciona a cooperação entre todos e estimula a brincadeira nas várias áreas da sala. Todos os materiais e equipamento da sala são adequados à faixa etária deste grupo e estão organizados de forma a promover a autonomia das crianças – por exemplo, os jogos e livros estão à altura ideal de poderem ser acedidos pelas crianças. Silva et al. (2016) salientam:

O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa (p. 26).

A educadora iniciou a atividade com as crianças já sentadas nas mesas. O tema da atividade era sobre as propriedades da água. Como elemento indispensável à vida, a água está presente no nosso dia-a-dia, através da higiene, da alimentação ou do brincar (Martins et al., 2009, p. 25).

A educadora distribuiu um suporte de esferovite com três furos. Em cada furo foi colocado um copo. No primeiro copo, colocou água, no segundo, leite e, no terceiro, sumo de laranja. Segundo Martins et al. (2009)

Às crianças devem ser proporcionadas atividades de natureza diversa, privilegiando as de cariz prático. Consoante o nível etário e as experiências anteriores do grupo, devem propor-se atividades com graus de complexidade progressiva, quer ao nível dos conceitos abordados, quer dos procedimentos solicitados (p. 21).

A educadora questionou o grupo sobre qual era a cor do leite, ao que as crianças responderam: ‘branco’. Perguntou qual era a cor do sumo de laranja e elas responderam: ‘cor de laranja’. Por último, perguntou qual era a cor da água; o grupo respondeu que não tinha cor, era transparente. A educadora disse que estava correto e que a água é incolor. Para trabalhar a questão do cheiro, colocou vendas nos olhos de cada criança, como podemos verificar na Figura 1, e pediu que cheirassem os copos. Perguntou-lhes então a que cheirava o leite e o sumo de laranja, e as crianças responderem que o leite cheirava a leite e o sumo de laranja cheirava a sumo de laranja. Quando questionou ao que cheirava a água a crianças responderam que não cheirava a nada. E, desta forma, a educadora ensinou às crianças que a água era inodora.



Figura 1 – Crianças testando propriedades da água

Por último, a educadora pediu para cada criança provar o que estava em cada copo e questionou o grupo ao que sabia a água. As crianças responderam: “não sabe a nada”. A educadora disse então que a água é insípida, não tem sabor. No final da atividade, a educadora entregou às crianças uma proposta de trabalho, na qual estavam registos das observações; as crianças apenas teriam de colar uma fotografia delas próprias a realizarem a experiência.

Na visão de Camaaño (2003, citado por Martins et al., 2009, p. 21), para que as crianças disponham de uma educação científica, devem ser realizadas “experiências sensoriais, baseadas na visão, no olfato, no tato, na audição (...) em que a criança observa, compara e identifica semelhanças e diferenças”, tal como aconteceu na atividade relatada. É também importante a criança registar o que observou no final da experimentação, e, segundo Martins et al. (2009, p. 23), para tal, “o educador tem um papel fundamental na orientação deste processo, quer na seleção das formas de registo mais adequadas para a atividade e para o grupo de crianças, quer na sua intervenção junto das crianças”.

Lamentavelmente, a afirmação da educadora sobre a insipidez da água está errada cientificamente. Um estudo levado a cabo por Zocchi, Wennemuth, e Oka (2017) garantem que a língua é capaz de reconhecer o sabor da água, alguns mamíferos conseguem detetar o sabor da água, assim como acontece com alguns insetos. Ao verificar a resposta dos nervos da língua nas papilas gustativas para essas soluções, estes investigadores perceberam que um grupo deles respondeu energeticamente à água.

1.2.3. Grupo de 3 anos (1 de fevereiro de 2019)

Neste dia, a atividade foi conduzida por mim. Enquadrou-se no Domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais, articulado com a Área do Conhecimento do Mundo. Foi realizada na Escola A, no período da tarde, depois de já ter realizado, durante a manhã, atividades sobre os diferentes estados do tempo e da temperatura.

O grupo é composto por 25 crianças, mas quando realizei esta atividade estavam apenas 20 crianças na sala. Uma vez que elas já se encontravam sentadas à mesa, nos respetivos lugares, divididas em 4 grupos de 5 elementos, distribuí, por cada mesa, vários objetos, que se encontravam na área da ‘cozinha’ da sala. Segundo Silva et al. (2016):

O (...) brincar ao “faz de conta” é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel (...) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos. Este jogo pode ser individual, mas também envolver outras crianças, em situações sociais de representação de diferentes papéis e de desenvolvimento conjunto de uma ação, criando um “enredo” ou narrativa, que vai sendo livremente interpretado e construído pelos intervenientes. Esta forma de jogo é frequente nas crianças em idade do jardim de infância e desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação

verbal e não verbal, na identificação de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança (p. 52).

Fui chamando um grupo de cada vez, para uma mesa à parte (uma quinta mesa). Com esse grupo, realizámos a técnica de pintura do giz molhado em leite. Desde esta quinta mesa eu conseguia observar as restantes crianças, que ficaram a brincar livremente com os objetos que eu lhes tinha distribuído.

É importante que, no momento em que realizamos pinturas, as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos. Nesta quinta mesa, coloquei duas tijelas com leite, giz de várias cores e cartolinas pretas, cortadas com as formas dos estados do tempo, que, ao longo do dia, tinha trabalhado com as crianças. Como lemos no documento normativo de referência para a Educação Pré-Escolar, “a diversidade de todos estes possíveis materiais exigem uma organização cuidada, que facilite o acesso e utilização autónoma por parte das crianças, incentivando o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo” (Silva *et al.*, 2016, p. 49).

Comecei por perguntar ao grupo se sabia como se chamava o material de pintura que tinha na mesa. Apenas uma criança me soube dizer que era giz. Relembrei os estados do tempo, perguntei qual o estado do tempo que queriam pintar, e cada grupo escolheu o seu. Cada criança tinha um giz, molhava-o no leite e pintava a cartolina, como podemos observar na Figura 2.



Figura 2 – Construção do quadro do tempo

Realizei o mesmo processo com os restantes grupos até estarem todos os estados do tempo pintados (a chuva, nuvens, sol e nuvem, sol e o “céu”). Este tema parece-me muito aliciante, uma vez que, como salientam Silva *et al.*, (2016, p. 91), “os conhecimentos de meteorologia (vento, chuva, etc.) são aspetos que interessam às

crianças e que podem ter um tratamento mais aprofundado, para além da sua observação e registo”.

O quadro do tempo que construí com eles tem como principal objetivo ser utilizado no dia-a-dia, para que observem com atenção como está o estado do tempo e coloquem no quadro o estado do tempo correspondente. De acordo com Lopes et al. (2006, p. 71), nas salas do jardim de infância, devem ser utilizados diferentes materiais escritos como mapas de tarefas, mapas de presença de aniversários, entre outros. Todos estes instrumentos são construídos recorrendo à linguagem e a símbolos que facilitam as crianças a decifrar.

1.2.4. Grupo de 4 anos (8 de março de 2019)

A educadora do grupo dos 4 anos, composto por 24 crianças, da Escola B, realizava habitualmente, no período da manhã, atividades do Domínio da Matemática. Neste dia, para a sua atividade, utilizou vários materiais: os 3.º e 4.º Dons de Froebel; placas; e imagens de meninas, gatos, borboletas, pássaros, árvores e maçãs.

Começou por organizar o grupo pelas respetivas 5 mesas hexagonais da sala. Cada mesa representava uma cor (identificada pela educadora pela cor das cadeiras que a rodeavam). O grupo já estava habituado a esta estratégia e sabia identificar a qual mesa pertencia. Já nas mesas, as crianças não tinham lugar definido, mas pude observar que, quando se iam sentar, tinham apenas uma “regra”: não podiam estar dois meninos ou duas meninas sentados ao lado um do outro. Eles sabiam muito bem esta “regra” e conseguiam cumpri-la sempre de forma calma e organizada.

Quando as crianças já se encontravam sentadas nos seus lugares, começou por distribuir a cada criança o material que referi anteriormente. A educadora também tinha o mesmo material, mas em grandes dimensões. Após distribuir o material, questionou o grupo sobre quais as regras do material, bem como de que material eram feitas as caixas e que figuras se encontravam dentro das caixas. O grupo soube responder as questões da educadora mostrando que já conheciam o material.

Como refere Caldeira (2009), os Dons de Froebel, como o próprio nome indica, foram criados por Froebel, um educador alemão que fundou o sistema do Jardim-de-Infância, onde as crianças eram consideradas plantas de um jardim e o educador o seu jardineiro (pp. 238-240). Estes Dons “tinham regras quando utilizados, para poderem

garantir o aproveitamento pedagógico” (p. 241). O 3.º Dom “é composto por 8 cubos guardados dentro de uma caixa de madeira também em forma de cubo” (p. 248). Já o 4.º Dom “é constituído por 1 caixa de madeira em forma de um cubo que contém 8 paralelepípedos” (p. 260).

A educadora começou por contar uma história e, ao mesmo tempo, as crianças iam realizando as construções que eram solicitadas. Por exemplo, ao contar “Era uma vez uma rapariga que estava deitada na cama a dormir”, as crianças realizaram a construção da mobília do quarto e colocaram a imagem da rapariga em cima da cama, para representar a rapariga da história a dormir (v. Figura. 3). Após a educadora verificar se as crianças tinham conseguido realizar a construção, escolheu duas para a irem construir com o 3.º e 4.º Dons de grandes dimensões, em esferovite, como se pode observar na Figura 4.



Figura 3 – Mobília do quarto (3.º e 4.º Dons de Froebel)



Figura 4 – Mobília do quarto em grandes dimensões

Após a construção, a educadora continuou a contar a história, realizando ao longo da mesma algumas situações problemáticas, trabalhando assim a adição, subtração, multiplicação e divisão. Para terminar a atividade, deixou que o grupo explorasse o material de forma livre.

Os Dons de Froebel são um dos materiais que eu mais gosto, porque, para além de serem bastante apelativos para as crianças, ajudam no seu desenvolvimento pedagógico, como, por exemplo, nas aprendizagens das cores (no caso do 1.º Dom de Froebel), na orientação espacial; lateralização; motricidade fina; atenção; memória. Permitem ainda desenvolver nas crianças a criatividade. Segundo Froebel (citado em

Caldeira, 2009, p. 242), nos jardins-de-infância as atividades devem “possibilitar brincadeiras criativas”.

1.2.5. Grupo de 4 anos (18 de março de 2019)

Junto deste grupo de 4 anos, da Escola B, pude observar várias vezes o cuidado que a educadora tinha em escolher, todos os dias, antes do almoço, um livro diferente para ler às crianças. Souza (2004, p. 63) afirma que os primeiros contactos com o livro “despertam na criança o desejo de concretizar o ato de ler o texto escrito”.

Para a atividade deste dia, a educadora escolheu um dos livros recomendados pelo Plano Nacional de Leitura, *O Urso e a Formiga* (2010), de Luísa Ducla Soares, que conta a história de um urso-formigueiro que teve de enfrentar uma formiga atrevida.

A escritora Luísa Ducla Soares nasceu em Lisboa, a 20 de julho de 1939. É licenciada em Filologia Germânica pela Universidade Clássica de Lisboa. As suas obras literárias, em prosa e poesia, são especialmente dedicadas a crianças e jovens. A autora publicou duas centenas de obras neste âmbito e desenvolve, várias vezes, ações de incentivo à leitura em escolas e bibliotecas.



Figura 5 – Livro em grandes dimensões

A educadora teve o cuidado de ampliar o tamanho do livro para formato A3 (v., supra, Figura 5), pois achou que as dimensões originais eram pequenas. Deu início à atividade, pedindo às crianças que se sentassem no chão em forma de círculo; segundo Cury, (2003, p. 123), esta é uma estratégia que vai “desenvolver a segurança, promover

a educação participativa, melhorar a concentração, diminuir conflitos na sala de aula, reduzir conversas paralelas”. Após, começou por pedir a uma das crianças que distribuísse imagens numeradas, avisando que só tinha 15 imagens e, por isso, as imagens não chegavam para todos. As imagens correspondiam às 15 ilustrações do livro. O objetivo era o de que, cada vez que a educadora acabasse de ler uma página da história, a criança que tivesse a respetiva imagem a fosse colar no livro. Na Figura 6, podemos observar algumas crianças com as respetivas imagens numeradas. As 15 crianças que tinham as imagens estavam bastante atentas, à espera da sua vez; as que não ficaram com imagens acabaram por ficar também bastante interessadas a acompanhar a história.



Figura 6 – Imagens numeradas

Ao longo da história, a educadora explorou o número ordinal. Por exemplo, ia fazendo perguntas como “a seguir à nona imagem vem qual?”. No jardim-de-infância, é importante que a criança desenvolva competências numéricas e que “vá construindo a noção de número como correspondendo a uma série (número ordinal) ou uma hierarquia (número cardinal)” (Caldeira, 2009, p. 61). Também Escalona (2004, citado em Caldeira, 2009, p. 61) afirma que as “relações lógico-ordinais do número natural, são a origem de toda a construção matemática”. Assim, a educadora, de forma prazerosa, acabou por trabalhar dois domínios numa só atividade: o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática. É sem dúvida uma mais-valia trabalharmos numa só atividade diferentes domínios.

A atividade terminou quando as 15 imagens estavam todas coladas no livro. Rapidamente as crianças se levantaram da roda, formando uma fila para realizarem a sua higiene e, de seguida, irem almoçar.

1.2.6. Grupo de 4 anos (25 de março de 2019)

Neste dia, a educadora do grupo dos 4 anos da Escola B realizou uma atividade na Área do Conhecimento do Mundo, sobre frutos, relacionando-a com outros Domínios. A atividade foi observada por mim, pelas minhas colegas e também pela equipa de Supervisão. Teve a duração de 1 hora e realizou-se no período da manhã.

Pude observar o cuidado com que, antes de iniciar a atividade, a educadora organizou o espaço e os materiais. Começou por esconder duas imagens na sala, colocou imagens em A3 de várias árvores de fruto num suporte que existia na sala (v. Figura 7) e distribuiu pelas mesas vários frutos dentro de sacos de papel (v. Figura 8).



Figura 7 – Imagens de árvores de fruto



Figura 8 – Frutos dentro de sacos de papel

A educadora deu início à atividade, pedindo a duas crianças que encontrassem duas imagens que estavam escondidas na sala. Rapidamente as crianças as conseguiram encontrar. Estas duas imagens juntas representavam a obra intitulada “Cesto de frutas”, de Caravaggio (v., infra, Figura 9). No verso de uma das imagens estava escrito a operação “ $2+3=$ ” e no verso da outra o resultado dessa mesma operação: “5”. O objetivo era as crianças realizarem a operação matemática. Assim, foi trabalhado não só o Domínio da Matemática, como o Domínio da Educação Artística, e é sabido como é importante existir um ambiente onde as crianças “possam contactar regularmente com a arte, com os seus processos e com os seus criadores” (Godinho & Brito, 2010, p. 9).



Figura 9 – Cesto de frutas de Caravaggio

De seguida, pediu às crianças que se sentassem nos respetivos lugares sem que abrissem os sacos de papel. O grupo ficou logo entusiasmado e a querer descobrir o que estava dentro do seu saco. Oliveira (2008, pp. 85-86) defende que “cada criança tem a capacidade de descobrir um novo mundo”, através da curiosidade e, para isso, cabe ao educador promover-la no dia-a-dia. Sem dúvida que esta estratégia inicial provocou no grupo interesse no que se iria suceder.

A educadora pediu então que abrissem o saco e ia perguntando quem tinha um determinado fruto (peras, maçãs, laranjas, bananas, uvas, papaias, abacaxi, abacates, melão, kiwis, limões e mangas). Quem o tivesse, ia à frente colocá-lo dentro de uma cesta de palha. Como havia frutos repetidos, à medida que perguntava quem tinha o fruto *x*, foi trabalhando, mais uma vez, o Domínio da Matemática através das contagens dos frutos. Depois, acabou por associar cada fruto à respetiva árvore. Para enriquecer ainda mais a atividade, a educadora levou para a sala um limoeiro e um morangueiro.

O grupo revelou saber o nome das árvores, com a exceção da mangueira e do abacateiro. Mais uma vez, a pretexto de um tema do Conhecimento do Mundo, a educadora explorou um outro domínio (da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita), ao alargar o campo lexical das crianças com duas novas palavras. É importante de salientar que, segundo Owens (1996, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2009, p. 283), aos 3 anos, a criança conhece em média (e é capaz de usar) de 900 a 1 000 palavras; aos 6 anos, tem um vocabulário expressivo (falado) de 2 600 palavras e entende mais de 20 000.

Quando já estavam todos os frutos dentro da cesta de palha, a educadora pediu às crianças que comparassem a cesta que tinham à sua frente com a cesta de frutos do quadro do Caravaggio. Sem dúvida que toda esta interdisciplinaridade é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Piaget (citado em Charczuk & Aragón, 2013, p. 106) salienta “a necessidade das diversas disciplinas coordenarem-se a fim de potencializar a compreensão da realidade”.

Antes de terminar a sua atividade, a educadora deu a provar morangos e fez um batido de morango; mais uma vez, notei o imenso cuidado da educadora em organizar todo o material necessário (v. Figura 10). Quando terminou o batido e o deu a provar ao grupo, perguntou-lhes que ingredientes tinham sido utilizados (morangos e leite), registrando-os numa folha. A concluir a atividade, a educadora distribuiu por cada mesa vasos, pratos com terra, paus de madeira com a identificação do morangueiro e morangueiros (v. Figura 11); após o grupo de crianças plantou morangueiros.



Figura 10 – Material para a realização de um batido de morango



Figura 11 – Morangueiros

Gostei muito desta atividade realizada pela educadora e, sem dúvida, o grupo de crianças também. Elas participaram do início ao fim, mostrando-se sempre curiosas e bastante ativas. E assim assisti a um exemplo de como deve ser trabalhada a interdisciplinaridade.

1.2.7. Grupo de 5 anos (29 de março de 2019)

Ao longo do estágio, pude também observar diversas atividades realizadas pelos meus colegas de estágio. Acho que são importantes essas observações, pois não aprendemos só com as educadoras. Esta atividade, que optei por relatar, foi realizada na Escola B, com um grupo de 25 crianças de 5 anos, durante o período da manhã, e teve a duração de 1 hora. A minha colega I. começou por explorar o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, de seguida, a Área do Conhecimento do Mundo.

A iniciar a atividade, a I. pediu ao grupo que se sentasse em U no chão. Baseada em *Este Livro Está a Chamar-te (Não Ouves?)*, de Isabel Minhós Martins com a ilustração de Madalena Matoso, tinha criado um livro em grandes dimensões. Durante a dinamização da leitura desse livro, entregou a cada criança uma maçã em feltro, para poderem recriar uma parte da história. No fim, pediu ao grupo que se sentasse à mesa, nos respetivos lugares, entregando uma proposta de trabalho para realizarem de forma individual. O objetivo era ‘escreverem’ a palavra “lagarta” com sílabas móveis. Enquanto esta atividade era realizada, a minha colega dinamizou, com duas crianças, uma das lições da *Cartilha Maternal*.

Silveira (citado em Ruivo, 2017, p. 44) refere que aprender a ler “é o resultado de um processo de aprendizagem, de ativações e repetições contínuas de ligações neuronais (...) o leitor (...) vai adquirindo (...) por via da repetição, a capacidade de descodificar a mensagem, de a compreender e interpretar”. Rousseau (citado em Moraes, 1995, p. 11) escreveu: “não sei como aprendi a ler; só me lembro das minhas primeiras leituras”. A *Cartilha Maternal* é da autoria do poeta e pedagogo João de Deus. Existe ainda um Guia Prático para o professor.

Apresentada em 1876, a *Cartilha Maternal* é um livro que suporta um método de leitura. O objetivo desta metodologia é que a criança nunca leia de “cor nem memorize as palavras lidas”, para que a leitura seja dinâmica, interativa e promova a relação entre as palavras que leu com as suas vivências (Associação Jardins-Escola João de Deus, 1997, p. 93). Esta metodologia “insere-se nos modelos interaccionistas, porque utiliza simultaneamente e em interação estratégias do tipo bottom-up em sinergia com estratégias do tipo top-down” (Ruivo, 2006, p. 1) e, aplicada a crianças com 5 anos de idade, “permite-lhes adquirir, atempadamente, a competência da leitura. O Método

respeita o ritmo de trabalho e aprendizagem de cada criança porque é organizado de uma forma sistemática e lógica” (Ruivo, 2009, p. 42).

A minha colega dinamizou a décima nona lição. Começou por recordar a letra /s/, a qual, nesta metodologia, como esclarece Ruivo (2006),

(...) chama-se *cezêxe* porque tem o valor de [s] quando está no princípio da palavra, quando estão dois juntos, e às vezes quando está entre uma consoante e uma vogal (*valsa*); tem o valor de [z] quando está entre vogais; ainda se lê [ʃ] quando está no fim da palavra (*botas*) ou no fim de sílaba (*foste*) – tem três valores (p. 5).

De seguida, cada uma das duas crianças leu uma palavra e, ao longo da lição, a minha colega colocou várias questões e exercícios sobre essas mesmas palavras, nomeadamente a identificação de sílabas, a sílaba forte, pediu que escrevessem a palavra no quadro, que lessem a palavra e que construíssem uma frase com essa palavra. No final da lição, dirigiu-se às restantes crianças, corrigindo individualmente a proposta anterior (escrever a palavra *lagarta* utilizando sílabas móveis).

Para trabalhar a Área do Conhecimento do Mundo, a I. abordou o tema das plantas. No relato anterior (v. ponto 1.2.6), descrevi como este mesmo tema tinha sido trabalhado pela educadora do grupo de 4 anos. Para o presente relato, escolhi esta atividade, pois acho que também é importante mostrar dois exemplos distintos de como podemos trabalhar as plantas. Quer a educadora quer a minha colega exploraram com as crianças os frutos, parte constituinte da planta. Ambas falaram do *morangueiro* mas com abordagens diferentes.

Segundo Quintanilla e Ramírez (1997, p. 509), “o meio vegetal, ao contrário do meio animal, é um assunto, em grande parte, desconhecido das crianças.” Cada vez mais é importante um educador abordar este tema, para que, no final, as crianças consigam distinguir os cuidados que as plantas necessitam, os produtos e a utilidade que delas se obtêm.

A minha colega iniciou a atividade perguntando: “que frutos conhecem?” e “o que é uma planta?”. O grupo soube responder de forma correta às perguntas, revelando assim um conhecimento sobre as plantas, afirmando que as plantas são seres vivos que “nascem, crescem, se reproduzem e morrem”. Após, a I. mostrou uma planta para que o grupo descobrisse o seu nome. Rapidamente o grupo adivinhou que era um *morangueiro*. A minha colega perguntou então “o que podemos fazer com as plantas?”, entregando um

protocolo experimental de tinta biológica e começou por perguntar se era possível fazer tinta utilizando os morangos, ao que uma das crianças respondeu: “não é possível porque o morango só tem sumo”. Pude verificar como, ao convidar as crianças para uma atividade prática e um protocolo, as crianças aderiram a eles. Assim, confirmei que, como afirma (Charpak, 1996), “A partir do momento em que se convidam as crianças a lançar «mãos à obra», a sala de aula adquire o aspeto de um pequeno laboratório” (p. 37); foram igualmente fundamentais as perguntas feitas às crianças pela I., visto elas permitirem “que a criança se abra ao real, o interroque e o confronte” (p. 41).

A I. pediu ajuda a várias crianças para realizar a tinta biológica, para esmagar os morangos e passá-los pelo coador depois de esmagados. Utilizou diversos materiais: morangos, almofariz, coador, jarro com água e açúcar. Teve o cuidado de, ao longo da experiência, explicar a função do almofariz e do coador e o significado da palavra “biológico”. No final de obter a tinta biológica, questionou o grupo se era possível fazer tintas utilizando frutos, mostrando outras tintas que realizou previamente: beterraba (raiz – cor vermelha); espinafre (caule e folhas – cor verde). Para terminar a atividade deixou o grupo pintar com as tintas biológicas em folhas brancas.

Com este exemplo é importante refletir que, no ensino das ciências, como Reis (2008, p. 17) afirma, mais do que aprender factos científicos, o que é realmente importante são “os conceitos que construímos através da interligação de ideias e que nos ajudam a entender e a explicar determinados fenómenos”. Não tenho dúvidas que as crianças, com esta atividade e desta forma, perceberam e observaram como podem criar tintas através das plantas.

1.2.8. Grupo de 5 anos (24 de maio de 2019)

Neste dia, a atividade que aqui relato foi conduzida por mim, na Escola B. Teve a duração de 30 minutos e foi realizada ao final da manhã, depois de ter explorado o tema do Plástico nos Oceanos. O objetivo desta atividade era organizar os tipos de lixo deixados na praia, relacionando-os com o livro que eu própria criei, *Vamos ouvir o Oceano?* (v. Anexo 1), e construir um gráfico de barras, utilizando o material Cuisenaire.

Tavares, Calado, Costa e Coelho (2015, p. 87) afirmam que as primeiras e “verdadeiras experiências matemáticas acontecem no Jardim-de-Infância. É aí que, de diversas formas, as crianças experienciam situações matemáticas, essencialmente através

do jogo e da exploração de materiais manipuláveis estruturados”. Sem dúvida que a utilização de materiais manipuláveis estruturados e dos não estruturados são um apoio para a exploração do Domínio da Matemática na educação Pré-Escolar. Para esta atividade, como já referi anteriormente, utilizei como material manipulável estruturado – o Cuisenaire.

O material Cuisenaire foi criado por Georges Cuisenaire Hottelet. Tendo sido “feito originalmente de madeira, é composto por um conjunto de barras com medidas de comprimento e cores diferentes” (Tavares, Calado, Costa & Coelho, 2015, p. 87). Como explica Caldeira (2009, p. 128), “A peça branca é a peça padrão e serve de medida a todas as outras peças (...) tem face quadrada com 1cm^2 de área”. A peça branca vale uma unidade; a peça encarnada vale duas unidades; a peça verde-clara vale três unidades; a peça rosa vale quatro unidades; a peça amarela vale cinco unidades; a peça verde-escura vale seis unidades; a peça preta vale sete unidades; a peça castanha vale oito unidades; a peça azul vale nove unidades; e a peça laranja vale dez unidades.

Ao início da manhã, tinha lido às crianças o livro *Vamos ouvir o Oceano?* A fim de explorar o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (atividade cuja planificação apresento no Capítulo 2, ponto 2.3.5.). Agora, com as crianças sentadas à mesa, iniciei a atividade distribuindo por cada mesa uma caixa do material Cuisenaire e, a cada criança, um cartão com um gráfico de barras. Tal como afirmado por Castro e Rodrigues (2008, p. 72), “Os gráficos têm títulos que nos indicam o que representam”. Pedi a uma criança para ler o título do gráfico, enquanto colocava afixado na parede um gráfico de barras em grandes dimensões (v. Anexo 2).

Pedi ajuda a várias crianças para contar os tipos de lixos deixados na praia (relacionados com o livro *Vamos ouvir o Oceano?*), afixando-os na parede. Depois de todos os tipos de lixo estarem afixados, começámos a realizar a contagem e a relacionar a peça do Cuisenaire à quantidade de lixo correspondente. De seguida, cada criança, no seu lugar, ia preenchendo o gráfico de barras utilizando as peças do Cuisenaire. Simultaneamente, eu ia pedindo, de cada vez, a uma criança para ir colocar as peças do Cuisenaire (que eu construía em cartolina e em grandes dimensões) no gráfico de barras de grandes dimensões (v. Anexo 2).

Após o gráfico estar preenchido, analisei junto com as crianças o mesmo. Segundo Castro e Rodrigues (2008), “é indispensável discutir sobre as informações que [um

gráfico] nos fornece” (p. 72). Rapidamente o grupo verificou que o tipo de lixo com maior quantidade eram os papéis dos rebuçados e o tipo de lixo com menor quantidade eram os pacotes de batatas fritas. Na verdade, “A organização dos dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 72).

O grupo revelou já estar habituado a realizar gráficos e a analisá-los. Acredito, no entanto, que, nesta análise, as peças do Cuisenaire tornaram a análise do gráfico mais concreto, pois as quantidades de lixo eram facilmente lidas, uma vez que o valor das peças do Cuisenaire representavam essa mesma quantidade de lixo.

Para terminar a atividade, enquanto recolhia o gráfico de grandes dimensões e o gráfico móvel, as crianças exploraram o material Cuisenaire de forma livre. Este tipo de atividades é fundamental e deve ser explorado na Educação Pré-Escolar.

1.2.9. Grupo heterogéneo – dos 3 aos 5 anos (3 de outubro de 2019)

Durante o Seminário de Contacto com a Realidade Educativa que fiz numa instituição particular, em Oeiras (Escola D), realizei uma atividade referente ao Domínio da Educação Física, numa sala heterogénea (com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos). A atividade teve a duração de 1 hora e realizou-se no período da manhã, no exterior (recreio). A educadora do grupo tinha o cuidado de uma vez por semana praticar com o grupo várias atividades de Educação Física e neste dia tive a oportunidade de ser eu a concretizar uma atividade.

Iniciei a atividade organizando um percurso, aproveitando já alguns materiais que se encontravam no exterior (um escorrega, pneus, bolas e um jogo da macaca). Para além disso utilizei outros objetos como um túnel, arcos e pinos, que estavam guardados numa arrecadação para o efeito. Como defende Silva et al. (2016, p. 44) os diferentes espaços “têm potencialidades próprias” e cabe ao educador “tirar partido de contextos, situações e materiais que permitam diversificar e enriquecer as oportunidades específicas de atividade motora”.

Como forma de aquecimento, pedi ao grupo que corresse à volta do percurso e, no fim, que realizassem uma fila. Expliquei e realizei o percurso para, de seguida, cada criança o realizar como podemos observar na Figura 12. Bandura (1977, como citado em Tani, Freudenheim, Meira & Corrêa, 2004, p. 58) afirma que a observação de um modelo

vai permitir que a criança “elabore referências, símbolos ou representações na memória acerca da habilidade motora a ser aprendida”. Essa aprendizagem envolve “dois subprocessos relacionados à aquisição da resposta atenção e retenção - e dois subprocessos relacionados à reprodução da resposta - reprodução e motivação”.



Figura 12 – Crianças a realizar o percurso

O percurso que criei iniciava-se no escorrega, que as crianças tinham que subir, escorregar e, de seguida, passar pelo túnel. Depois, pegavam numa bola e realizavam o jogo da macaca com a bola na mão. No final deste jogo, teriam que atirar a bola e acertar dentro de um pneu. Seguidamente, contornavam os pinos e, para terminar o percurso, tinham que saltar com pés juntos nos arcos.

As crianças dos 3 aos 6 anos, como afirmam Papalia, Olds e Feldman (2009, p. 257), fazem “grandes avanços nas habilidades motoras – as quais compreendem as habilidades motoras grossas que envolvem os grandes músculos (...) e as habilidades motoras finas, aquelas capacidades exploradas que compreendem a coordenação (...) dos pequenos músculos”. Pude observar que grande parte do grupo tinha a coordenação motora desenvolvida. É importante de salientar que as habilidades motoras na segunda infância não se desenvolvem de forma isolada. As habilidades, defendem estes autores, são “originárias das conquistas que aconteceram do período neonatal até à primeira infância”.

Depois de todas as crianças realizarem o percurso no mínimo três vezes, como forma de terminar a atividade levei-os para dentro da sala. Pedi que se deitassem de barriga para cima e que fechassem os olhos. Coloquei uma música relaxante e, em

conjunto com as crianças, pedi que realizassem alguns exercícios de respiração ao som da música.

Foi muito gratificante realizar esta atividade. O grupo participou, do início ao fim, mostrando-se sempre bastante ativo. Sem dúvida que o Domínio da Educação Física é importante e deve ser trabalhado em jardim de infância.

1.2.10. Grupo de 3 anos (12 de novembro de 2019)

Neste dia, na Escola C, observei uma atividade realizada pela docente que, uma vez por semana, conduz atividades de Inglês. Estas atividades têm duração de 30 minutos e são sempre no período da manhã. Para este dia realizou duas atividades de forma a rever alguns temas já trabalhados em inglês, como os membros da família e as cores.

Nascimento (2009, citado em Melo & Assis, 2018) salienta que qualquer pessoa “sem deficiências fisiológicas” é capaz de pronunciar “todo e qualquer som em qualquer língua” (p. 104). Assim, aprender inglês é “bastante benéfico”, pois, é na infância que a criança “desenvolve o seu aparelho fonador” (p. 103).

O grupo revelou logo uma grande agitação ao ver a docente, cumprimentando-a em inglês “hello teacher”. Esta começou por mostrar cartões com imagens ao grupo perguntando-lhes, em português, “ainda se lembram da família da Peppa?”, ao que o grupo, de forma bastante entusiasmante, respondeu “sim”. Mostrou o pai e a mãe da Peppa, e maior parte das crianças conseguiu responder que pai em inglês é *father* e mãe é *mother*. O grupo revelou ter maiores dificuldades tão somente com os termos *sister* e *brother*.

Depois de arrumar os cartões relativos aos membros da família, a docente mostrou novos cartões. Em cada um deles estava um círculo com uma cor: cor-de-rosa, vermelho, preto, branco, castanho, verde, amarelo, laranja e azul. Para recordar as cores, utilizou o jogo da macaca. Cada casa de jogo correspondia a um cartão de uma cor. O objetivo do jogo era as crianças dizerem em inglês o nome da cor da respetiva casa de jogo. A professora teve o cuidado de realizar o jogo com uma criança de cada vez. O grupo revelou já estar habituado a este tipo de atividades e soube respeitar a sua vez e a vez dos outros.

Em situação de ensino-aprendizagem no inglês, deverá ter-se em conta os interesses das crianças. “As primeiras escolhas poderão recair nas ‘cores’, nos ‘números’ e ‘objetos da sala de aula’, uma vez que se adequam, de uma forma imediata, ao contexto de sala de aula. Existem muitos outros temas que podem ser explorados (...) como ‘família’, ‘casa’, ‘escola’ e ‘amigos’” (Bento, Coelho, Joseph & Mourão, 2005, p. 14).

Aprender inglês logo em criança, além de ser uma fase extremamente interessante para adquirir esse tipo de conhecimento, pode garantir que a criança chegue à vida adulta com um bom nível de domínio desta língua. Mas é importante lembrar que o ensino de inglês na educação Pré-Escolar deverá ser feito através de atividades lúdicas que estimulem o interesse da criança e, nesse aspeto, a docente concebeu isso mesmo.

CAPÍTULO 2 – PLANIFICAÇÕES

2.1. Descrição do Capítulo

Neste segundo capítulo, serão apresentadas planificações de atividades realizadas ao longo do estágio profissional em Educação Pré-Escolar.

Em primeiro lugar, apresento uma pequena fundamentação teórica sobre as planificações e sobre qual o papel do educador na realização da planificação. De seguida, são apresentadas 6 planificações em quadro, referentes a atividades para Educação Pré-Escolar: duas para crianças de 3 anos; duas para crianças de 4 anos e as outras duas para as de 5 anos.

2.2. Fundamentação Teórica

Quando o educador realiza uma planificação, segundo Silva et al. (2016), deve existir uma intencionalidade que lhe vai exigir que:

(...) reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar (p. 13).

Assim, o educador deve saber “prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças com a finalidade de proporcionar processos de desenvolvimento e de aprendizagem pensados e organizados pelo educador intencionalmente.” Além disso, quando planifica, o educador deve ainda ter em conta: “os objetivos gerais enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar; a organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdo definidas nas OCEPE; e a continuidade e a intencionalidade educativas” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB, 2007, p. 2).

De acordo com Cardoso (2010, p. 45), cabe a cada docente orientar o seu ensino e para isso é fundamental que desenvolva “um trabalho de planificação com diversos níveis de abrangência, no qual deve seguir linhas orientadoras estabelecidas pela tutela

em termos normativo-legais, curriculares e programáticos, tendo em conta o contexto educativo onde desenvolve a sua ação”.

Segundo Rinaldi (1999, citado em Vasconcelos, coord., 2012), há dois pontos de vista sobre planificação:

1. uma planificação como uma forma de trabalho que estabelece antecipadamente os objetivos gerais e específicos para cada atividade, apresentando uma hierarquização desses objetivos;
2. uma planificação como uma forma de trabalho na qual os educadores estabelecem objetivos ou grandes intenções gerais mas não formulam objetivos específicos para cada projeto ou para cada atividade antecipadamente. Em vez disso formulam hipóteses daquilo que pode acontecer com base no que conhecem das crianças e das suas experiências anteriores. A par destas hipóteses, formulam intenções flexíveis e adaptadas às necessidades e interesses das crianças. Estes interesses e necessidades são expressos pelas crianças ao longo do projeto e inferidos pelos educadores ao longo do processo (p. 15).

De acordo com o estudo de Clark e Yinger (1979, citados em Zabalza, 1994, pp. 48-49), sobre as razões que levam os professores a planificar, estes autores concluem que existem diferentes posições. Há os professores que planificam para satisfazer as suas próprias necessidades pessoais – para reduzir a ansiedade e dar mais confiança e segurança; há, ainda, os que veem a planificação como modo de determinar objetivos a alcançar, os conteúdos, materiais a utilizar nas atividades, bem como o tempo de realização; e, por último, os que encaram a planificação como a definição de estratégias de atuação, nomeadamente, como dar início à atividade e qual a melhor forma de organizar os alunos. Este estudo mostra que a planificação das atividades é bastante importante para melhorar as estratégias do educador/professor e, principalmente, para nos sentirmos mais seguros em sala de aula.

Idêntico ponto de vista é apresentado por Silva et al. (2016), que afirmam que planejar implica:

(...) que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização. Planejar permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas (p. 15).

Para Zabalza (1994), a planificação realiza-se “através de *mediadores da planificação* (...) sendo eles: livros de texto; materiais comerciais; guias curriculares; revistas; e experiências (casos ouvidos a outros ou lidos)” (p. 49); qualquer que seja a forma da utilização dos mediadores de planificação, cabe ao educador questionar-se sobre o quê, o porquê e como pretende desenvolver a atividade e como esta se pode modificar (p. 51). De igual modo, Silva et al. (2016) afirmam:

Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem. O desenvolvimento da ação planeada desafia o/a educador/a a questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado, sendo este questionamento orientador da avaliação (p. 15).

Os autores Lopes e Silva (2011) dão as seguintes sugestões para as planificações de atividades:

- (i) Identificar as estratégias de aprendizagem;
- (ii) Possibilitar que os alunos autoavaliem como efetivamente fazem uso dessas estratégias;
- (iii) Envolver ativamente os alunos na aprendizagem das competências;
- (iv) Adaptar as diferentes competências às características da tarefa e ao contexto da disciplina;
- (v) Permitir que os alunos assumam o controlo sobre a escolha da estratégia que vão usar;
- (vi) Exigir que os alunos se automonitorizem (pp.162-163).

É essencial que quem planifica seja atento e criativo, indo ao encontro das necessidades do grupo. Saliento que a realização de planificações ao longo do estágio tornou-me mais segura no momento em que dinamizei as atividades, pois essas planificações obrigaram-me à reflexão anterior de quais seriam as estratégias e os materiais mais adequados.

2.3. Planificação em Quadro

2.3.1. Planificação de uma atividade da Área do Conhecimento do Mundo (grupo de 3 anos)

O quadro 2 apresenta a planificação de uma atividade, para um grupo de crianças com 3 anos, e enquadra-se na Área do Conhecimento do Mundo. Esta atividade surge numa sequência de outras realizadas ao longo de um dia, sobre o tema das condições meteorológicas. O objetivo era compreender a temperatura através de uma experiência.

Quadro 2 – Planificação da Área do Conhecimento do Mundo (3 anos)

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE			
Faixa etária: 3 anos			
Área de Conteúdo: Conhecimento do Mundo			
DURAÇÃO	COMPONENTES	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
30 min.	Conhecimento do Mundo: Compreensão da Temperatura.	Sentar as crianças no chão em forma de U; Colocar em cima de uma mesa 3 recipientes com água (água quente, água natural e outro com água com gelo); Formar pequenos grupos (3 crianças) e explorar a temperatura da água dos recipientes com um termómetro. Pedir ao grupo para se nos respetivos lugares, nas mesas; Distribuir lápis de cera e a proposta de trabalho; Partir do que as crianças já sabem e aprenderam sobre a temperatura realizar uma proposta de atividade.	Recipientes com água; Gelo; Termómetro; Lápis de cera; 25 Propostas de trabalho em A4; 1 Proposta de trabalho em formato A3.

Planificação sujeita a alterações

Antes de dar início a esta atividade, há que sentar as crianças no chão em forma de U. Para Roldão (2009, p. 57), “o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de conceção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem”. Organizei o grupo nesta disposição, de maneira a que todas me pudessem ver a dinamizar a atividade, e de forma a melhorar a minha interação com as crianças e promover a participação das mesmas na experiência. Para além disso, sentar em forma de U ou em círculo vai aquietar o

pensamento, melhorar a concentração e diminuir a ansiedade das crianças (Cury, 2003, p. 125).

Apresentei ao grupo três recipientes com água, cada um com temperaturas diferentes. Pedi a pequenos grupos que se aproximassem dos recipientes de água e que observassem a temperatura com um termómetro. É durante as observações que a criança realiza “acompanhada ou autonomamente, que começa a formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos que a rodeiam, sejam eles naturais ou induzidos” (Martins et al., 2009, p. 12). Neste sentido, achei que era essencial e bastante importante as crianças sentirem a água à temperatura natural e com gelo.

Assim, as crianças, para além de terem observado a temperatura da água com um termómetro, puderam, através do toque, sentir e conseguir diferenciar as duas temperaturas. Pude comprovar isso mesmo com as observações realizadas pelas crianças, nomeadamente quando comentaram “a água está fria”, em relação à água com gelo, e “agora a água está boa”, em relação à água à temperatura natural.

Seguidamente, as crianças sentaram-se à mesa, nos respetivos lugares, para realizarem o registo da experiência. Distribuí os lápis de cera e a proposta de trabalho (v. Anexo 3). Expliquei que tinham que pintar o termómetro até à marca que iam observando. Assim, na água com gelo, o termómetro fica apenas na marca mais pequena e, à medida que a temperatura vai aumentar, a marca do termómetro vai aumentando. Ia ao mesmo tempo corrigindo a proposta de trabalho em tamanho A3, fixada num cavalete, com o intuito de todos conseguirem observar e, na sequência, corrigir a sua proposta se necessário.

Para finalizar a atividade, não podia deixar de analisar estes mesmos dados, questionando o grupo sobre o que foi acontecendo ao termómetro, à medida que a temperatura da água ia subindo. Martins et al. (2009, p. 23) afirmam que esta análise de dados recolhidos “deve ser feita através da interpretação dos registos efetuados, devendo-se proporcionar um período de confronto de ideias por comparação e discussão com o seu registo inicial”.

Gostei de realizar esta experiência com o grupo e é importante salientar que foi uma das atividades realizadas durante um dia inteiro de estágio e a minha primeira experiência com esta mesma faixa etária.

2.3.2. Planificação de uma atividade do Domínio da Educação Artística e do Domínio da Matemática (grupo de 3 anos)

O quadro 3 apresenta a planificação de uma atividade, para um grupo de crianças com 3 anos, e enquadra-se na Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no Domínio da Matemática e no Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes Visuais. Esta atividade (que me foi proposta para realizar em 30 minutos) tem como objetivo trabalhar a mistura das cores e a tabela de dupla entrada.

Quadro 3 – Planificação do Domínio da Educação Artística e do Domínio da Matemática (3 anos)

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE			
Faixa etária: 3 anos			
Área de Conteúdo: Expressão e Comunicação			
DURAÇÃO	COMPONENTES	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
30 min.	<p>Domínio da Educação Artística (Subdomínio das Artes Visuais): Exploração de elementos expressivos da comunicação visual (mistura das cores).</p> <p>Domínio da Matemática: Tratamento de dados (tabela de dupla entrada).</p>	<p>Sentar as crianças no chão em forma de U;</p> <p>Entregar um saco fechado, com tinta de duas cores diferentes a cada criança;</p> <p>Pedir às crianças que mexam o saco de forma a misturar as duas cores;</p> <p>Pedir ao grupo para se sentar nas mesas;</p> <p>Distribuir pequenas caixas de madeira com pompons e tabelas;</p> <p>Explorar a tabela em formato A2;</p> <p>Utilizar uma tabela de dupla entrada para organizar a informação recolhida junto das crianças;</p> <p>Interpretar a tabela, de modo a dar resposta às questões colocadas.</p>	<p>25 sacos de plástico com tintas (amarelo, azul, e encarnado);</p> <p>25 Caixas de madeiras com pompons das cores do 1.º dom de Froebel;</p> <p>25 Tabelas em formato A5.</p> <p>1 Tabela realizada em feltro em formato A2.</p>

Planificação sujeita a alterações

Sendo um dos intuitos desta atividade trabalhar as cores, especificamente as misturas das cores, construí, para tal, sacos sensoriais. Optei por este recurso, em vez de utilizar as tintas diretamente nas mãos das crianças, devido ao tempo que tinha para realizar a atividade. Se usasse as tintas não poderia, por exemplo, realizar a atividade no chão, nem concretizá-la em grande grupo e ao mesmo tempo, pois seria difícil manter a concentração do grupo; para além disso, as misturas das cores nas mãos não seriam tão visíveis e gastaria parte do tempo disponível para, no final, lavar as mãos às crianças. É

importante de salientar que qualquer destas estratégias de atividades sensoriais que envolvem os cinco sentidos são importantes de trabalhar na educação Pré-Escolar. O facto de cada criança ter um saco com cores acabou por trabalhar o sentido do tato, que é “o primeiro sentido a se desenvolver, (...) e é o sistema sensorial mais maduro” (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p. 158).

Cada saco tinha duas tintas e o objetivo era as crianças misturarem e descobrirem que cor dava. Existiam 4 sacos diferentes, todos numerados. Os numerados com o algarismo 1, tinham a cor amarela e a cor encarnada; com o algarismo 2, tinham a cor amarela e a cor azul; com o algarismo 3, tinham a cor azul e a cor encarnada e, por último, com o algarismo 4, tinham ambos a cor azul. Após sentar as crianças no chão em U, para que todas me conseguissem ver, distribuí os sacos de forma alternada, dizendo-lhes que era um saco “mágico”, e que eles iam misturar aquelas duas cores e lhes ia aparecer uma nova cor. Pedi para todos esfregarem o saco de forma a misturarem as duas cores. Assim, através desta atividade, consegue-se trabalhar a “coordenação motora fina, também explorar (...) os seus poderes cognitivos e (...) fazer com que as crianças se expressassem “emocionalmente por meio da arte” (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p. 258). Todo este processo de partilha e de diálogo entre mim e as crianças desenvolve na criança “a sua expressividade e sentido crítico” (Silva et al., 2016, p. 49).

Fui chamando todas as crianças que tinham o saco com o algarismo 1 para virem à frente dizer quais as cores que tinham antes, e mostrar ao restante grupo que, ao misturar essas duas cores, tinha aparecido outra cor, e assim sucessivamente com os restantes sacos. Ao aplicar a minha planificação verifiquei que não estava a ser fácil as crianças seguirem as informações dadas pelo grupo que ia apresentando os seus sacos. Por isso, para conseguir captar e ter a atenção de todas, pedi-lhes para escreverem no seu bloco de apontamentos o que estavam a observar. Esse bloco de notas seria a palma de uma das mãos e a caneta seria o dedo indicador da mão contrária. Ou seja, acabei por propor-lhes “uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel (...) para representar situações ‘reais’ ou imaginárias e exprimir as suas ideias.” Este tipo de atividade em que envolve o grupo vai permitir criar “um ‘enredo’ ou narrativa, que vai sendo livremente interpretado e construído pelos intervenientes” (Silva et al., 2016, p. 52).

Após todas as crianças mostrarem os seus sacos, disse-lhes que iam sentar-se nas mesas e que tinham de levar consigo o bloco porque íamos organizar as informações numa tabela. Comecei por distribuir as caixas com pompons das respetivas cores do 1.º

Dom de Froebel. O 1.º Dom de Froebel, como salienta Caldeira (2009, p. 243), “é composto por seis pequenas bolas de pingue-pongue revestidas a lã, com ponto de croché, nas seguintes cores: vermelho, laranja, amarelo, verde, azul e violeta”. Entreguei também cartões com tabelas de dupla entrada, para que as crianças as preenchessem. Cabe ao educador ajudar as crianças a construírem tabelas de dupla entrada, de forma a que as crianças entendam “as suas vantagens e a sua estrutura”, mas tendo o cuidado de utilizar “um número de linhas e colunas não muito grande (entre 4 e 6) para que compreendam a sua funcionalidade” (Castro & Rodrigues, 2008, pp. 67-69).

Utilizei uma tabela em formato grande e tinha pratos com as tintas das cores utilizadas nos sacos (encarnado, amarelo e azul). Inicialmente, tentei explicar de uma forma bastante sintetizada e simples o significado de tabela de dupla entrada e identifiquei as linhas e as colunas da tabela. Dirigi-me ao grupo dizendo-lhes “vamos organizar na tabela as misturas das cores que descobrimos anteriormente através dos sacos mágicos”. Para este momento da atividade pude realizar outra estratégia para as crianças misturarem as cores. Chamei aleatoriamente quatro crianças. Desta vez, cada uma tinha de utilizar os seus dedos das mãos para fazer a mistura. Uma vez que realizei esta ação com uma criança de cada vez, pude, no final, limpar-lhes as mãos com uma toalhita. Cada criança pintou com um dedo uma cor, e com o outro dedo outra cor. Pedi para misturar as duas cores e, na tabela em formato grande, para desenhar e pintar um círculo, com a minha ajuda, no lugar respetivo. Realizei este processo com as quatro crianças de forma a preencher a tabela. Enquanto isto acontecia, nas mesas, cada criança tinha de colocar o respetivo pompom na tabela, como se pode observar na Figura 13.

TÍTULO: MISTURA DAS CORES		
CORES (tabela de dupla entrada)		
		
		

Figura 13 – Tabela de dupla entrada

Em modo de conclusão, realizei algumas questões, como por exemplo: “Que cor deu quando misturamos a cor amarela, com a cor encarnada?”.

Este tipo de atividades lúdicas e sensoriais são essenciais para estas idades, e conseguir, em apenas 30 minutos, trabalhar o Domínio da Matemática e promover a interdisciplinaridade com o Subdomínio das Artes Visuais é uma mais valia, pois, defendendo, na educação devemos sempre interligar as áreas e não explorá-las individualmente.

2.3.3. Planificação de uma atividade do Domínio da Matemática (grupo de 4 anos)

O quadro 4 apresenta a planificação de uma atividade, para um grupo de crianças com 4 anos, e enquadra-se na Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no Domínio da Matemática. Esta atividade surge na sequência de atividades realizadas ao longo de um dia, sobre o tema das plantas, nomeadamente sobre a cenoura. O objetivo era compreender o sentido de número e trabalhar a orientação espacial através de uma ‘horta’ (representada numa base em feltro) e cenouras em feltro (material não estruturado).

Quadro 4 – Planificação do Domínio da Matemática (4 anos)

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE			
Faixa etária: 4 anos			
Área de Conteúdo: Expressão e Comunicação			
DURAÇÃO	COMPONENTES	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
30 min.	Domínio da Matemática: Sentido de número; Resolução de problemas.	Pedir ao grupo para sentar nos respetivos lugares, à mesa; Distribuir uma base em feltro e sacos com cenouras em feltro; Colocar ao grupo pequenos problemas, dando tempo de os resolverem (noção espacial, soma, subtração e divisão); Representar e comunicar o pensamento matemático utilizando uma base grande em feltro e cenouras em feltro em tamanho grande assim como o quadro e algarismos móveis; Deixar as crianças explorar o material livremente.	24 Bases em feltro; 24 Sacos de tecido; 240 Cenouras em feltro; 1 Base grande em feltro; 15 Cenouras grandes; Quadro branco; Algarismos móveis.

Planificação sujeita a alterações

Iniciei a atividade pedindo às crianças para se sentarem nos respectivos lugares e distribuindo material não estruturado, realizado por mim: uma base em feltro e sacos de tecido transparentes com cenouras em feltro, com os quais iríamos trabalhar vários conceitos matemáticos. Reis (citado em Caldeira, 2009, p. 16) menciona o termo materiais manipuláveis como sendo “objetos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar. Podem ser objetos reais (...) ou podem ser objetos que são usados para representar uma ideia”. No caso desta planificação, optei por representar uma ‘horta’ através de uma base (em feltro) que tinha cortes simulando três canteiros e as cenouras (também em feltro).

Comecei por perguntar às crianças quantas cenouras achavam que estavam dentro do saco, sem as contar, apenas observando-o, uma vez que este era transparente (v. Figura 14). A criança C1 respondeu “10 cenouras”, a C2 “6 cenouras” e a C3 “12 cenouras”. Outras crianças acabaram por dizer que também achavam que existiam dentro do saco doze cenouras.



Figura 14 – Saco com cenouras

De forma a trabalhar a noção espacial, expliquei que o pedaço de feltro que lhes tinha distribuído era a minha horta que estava dividida em três canteiros: o de cima, o do meio e o de baixo. Tive assim em atenção o que Klein e Gil (2012, p. 45) afirmam: “a criança apropria-se da noção de espaço, primeiramente, através da percepção de si mesma, passando pela percepção dela no mundo ao seu redor, para, então, chegar a um espaço representado em forma de mapas (...), figuras, entre outros”.

Pedi para abrirem o saco e colocarem um par de cenouras no canteiro de cima. Verifiquei se cada criança tinha colocado as duas cenouras no canteiro de cima, e pedi a uma delas para ir colocar as duas cenouras no modelo em grande que tinha exposto.

Solicitei às crianças que colocassem três cenouras no canteiro do meio e, mais uma vez, fui corrigir, uma a uma. Partilhando a perspectiva de Roldão (2009, p. 63), “a previsão dos momentos e modos de avaliação a introduzir é indispensável para aferir da validade e adequação da estratégia durante o seu desenvolvimento, quer em termos de processo quer em termos de resultados de aprendizagens intermédios e finais.”

Por fim, pedi às crianças que colocassem meia dezena de cenouras no canteiro de baixo (v. Figura 15). Perguntei à criança C4 “quantos elementos tem meia dezena?”, ao que ela me respondeu “10 cenouras”. Disse-lhe que dez elementos são uma dezena e pedi para pensar novamente na resposta. A criança recorreu a uma pequena lengalenga ensinada pela educadora para relembrar o valor: “uma dezena dez, meia dezena cinco. Uma dúzia, doze e meia dúzia seis” e, assim, acabou por responder que “meia dezena são cinco elementos”. Pude assim observar que as lengalengas, conforme Leal (2009, citado em Castro, 2014, p. 24) afirma, “representam importantes exercícios de receção, produção e criação verbal e podem facilitar a aprendizagem de regras (...) e contribuir para o desenvolvimento da criança”.

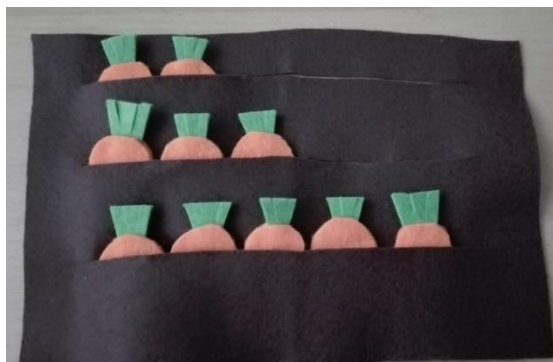


Figura 15 – Horta e as respetivas cenouras

Para analisarmos as quantidades de cenouras distribuídas pelos canteiros realizei várias perguntas, como por exemplo, “Qual é o canteiro que tem um maior número de cenouras?”; “Se eu tapar o canteiro de cima qual é o canteiro com menor quantidade de cenouras?”. As crianças responderam acertadamente às questões, pois estavam a observar os canteiros e as cenouras, tornando assim mais fácil as respostas. Assim, “a conexão entre Matemática e Linguagem permite o desenvolvimento das capacidades de interpretar, analisar, sintetizar, transcender, o que é observado” (Klein & Gil, 2012, p. 169).

Depois, introduzindo uma história, realizei algumas situações problemáticas sempre com base na horta e nas cenouras, e fui pedindo às crianças que representassem no quadro, com algarismos móveis, as operações realizadas.

Para finalizar a atividade, deixei as crianças explorarem livremente o material, de forma a serem elas as “donas da horta” e a “plantarem” as dez cenouras nos três canteiros. Afinal, seguindo a ideia de Alsina, (2004, citado em Caldeira, 2009, p. 33), “não é a manipulação em si, que é relevante na aprendizagem matemática, mas sim, a ação mental que é estimulada quando as crianças tem a possibilidade de ter os objetos e os diferentes materiais nas suas mãos”. No final, pedi a uma criança para ir representar a sua horta no formato em grande (v. Figura 16).



Figura 16 – Horta em grande formato

Este último momento de exploração do material, a meu ver, foi um momento pelo qual as crianças estavam ansiosas. Quando planejei a atividade, achei que seria um momento que iria causar alguma indisciplina no grupo, mas aconteceu precisamente o contrário. A educadora, no final do dia, afirmou que tinha sido bom deixar as crianças explorarem a horta, pois elas estavam ansiosas para poderem novamente “plantar” e “colher” as cenouras nos canteiros.

2.3.4. Planificação de uma atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (grupo de 4 anos)

O quadro 5 apresenta a planificação de uma atividade para um grupo de crianças com 4 anos, e enquadra-se na Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. O objetivo era introduzir o tema do reino animal ao grupo. Escolhi um livro álbum para o fazer.

Quadro 5 – Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (4 anos)

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE			
Faixa etária: 4 anos			
Área de Conteúdo: Expressão e Comunicação			
DURAÇÃO	COMPONENTES	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
30 min.	<p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</p> <p>Explorar elementos paratextuais (capa, guardas e ilustrações);</p> <p>Importância do livro na descoberta do prazer da leitura;</p> <p>Sentir-se escutado e ter interesse em comunicar;</p> <p>Consciência fonológica;</p> <p>Consciência lexical.</p>	<p>Sentar o grupo no chão em duas filas;</p> <p>Mostrar as duas imagens e perguntar, em cada vez, onde acham que vai decorrer a história;</p> <p>Distribuir duas placas a cada criança (uma placa verde e uma placa encarnada);</p> <p>Mostrar imagens de animais;</p> <p>Realizar o jogo das placas (placa verde para os animais que acham que vão entrar na história e placa encarnada para os animais que acham que não vão entrar na história);</p> <p>Perguntar que animal está na imagem;</p> <p>Pedir para imitar o som de alguns animais;</p> <p>Explicar o significado da palavra “exótica”.</p> <p>Recolher as placas com a ajuda das crianças;</p> <p>Ler e explorar o livro;</p> <p>Colocar várias perguntas sobre as ilustrações.</p> <p>Verificar se os animais que as crianças disseram entraram na história;</p> <p>Terminar a atividade fazendo uma roda e cantar a música “Fui ao jardim zoológico ver os animais”.</p>	<p>2 imagens construídas a partir da capa de livro Zoo (uma sem grades e outra com grades);</p> <p>24 Placas verdes;</p> <p>24 Placas encarnadas;</p> <p>Imagens de animais (gorila, urso, hipopótamo, elefante, girafa, aves exóticas, macaco, golfinho e tartaruga);</p> <p>Livro <i>Zoo</i> de Suzy Lee.</p>

Planificação sujeita a alterações

A atividade foi iniciada com uma imagem da ilustração da capa do livro do *Zoo*, da Suzy Lee (v. Figura 17), questionando-lhes se sabiam onde se iria passar a nossa história. Algumas crianças responderam-me logo que seria num “parque de brincar” e no “jardim”. Depois coloquei uma folha de acetato de forma a dar entender que existe uma grade (v. Figura 18) e questionei-os novamente se continuavam a achar que poderia ser num parque ou num jardim, ao que as crianças me responderam “sim”. Continuei a fazer questões para que me conseguissem dizer que seria um Jardim Zoológico, e para isso disse-lhes que naquele lugar morava um animal. Dito isto, uma das crianças respondeu “vai ser no jardim zoológico”.

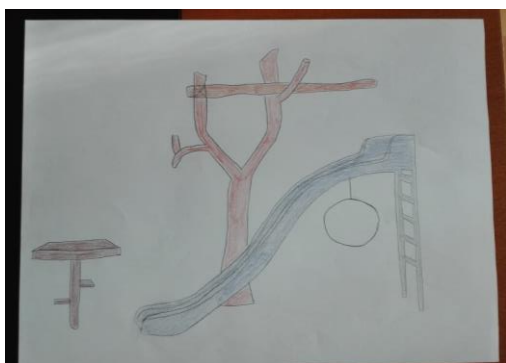


Figura 17 – Ilustração da capa do livro

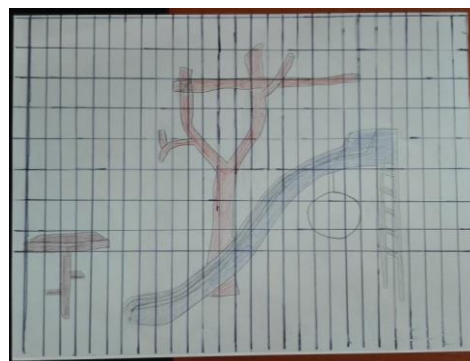


Figura 18 – Ilustração com "grades"

Distribuí duas placas a cada criança (uma placa verde e uma placa encarnada) para realizar um jogo; este consistia em levantar a placa verde para os animais que achavam que iam entrar na história, e a placa encarnada para os animais que achavam que não iam entrar na história. Tinha dez imagens de animais em formato grande (gorila, urso, hipopótamo, elefante, girafa, aves exóticas, macaco, golfinho e tartaruga) e comecei por mostrar uma imagem e perguntei “qual é o animal que está na imagem?”; fiz o mesmo para as restantes nove imagens. Quando apareceu o elefante e as duas aves exóticas pedi para as crianças realizarem o gesto da tromba do elefante com um braço e com os dois braços o gesto das asas das aves. Para o gorila, o urso e o macaco pedi-lhes para imitar o respetivo som.

Owens (1996, citado em Papalia, Olds & Feldman, 2009, p. 283) afirma que uma criança aos 3 anos “conhece em média e é capaz de usar de 900 a 1 000 palavras. Aos 6 anos, uma criança normalmente tem um vocabulário expressivo (falado) de 2 600 palavras e entende mais de 20 mil.” Seguindo esta ideia, quando lhes mostrei as imagens de duas aves disse-lhes que aquelas aves se chamavam “aves exóticas”, pois é sempre importante aumentar o campo lexical das crianças e cabe à educadora, no dia-a-dia, introduzir novas palavras.

À medida que iria realizando a exploração da imagem, as crianças teriam de levantar a placa correspondente (se aquele animal iria ou não entrar na história), enquanto eu colava as imagens num quadro (v., infra, Figura 19). Como o grupo não coincidia nas respostas, fui colocando ambas as imagens ao centro do quadro e combinei que, depois de ler a história, as distribuiríamos pelas respetivas placas.



Figura 19 – Jogo das placas

No final do jogo, recolhi as placas com a ajuda das crianças e comecei a explorar o livro. Coloquei perguntas sobre as ilustrações e li o texto. Este tipo de exploração “desperta na criança o desejo de querer ver mais e de descobrir novos elementos, potenciando o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos, levando-a a descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê” (Silva et al., 2016, p. 49).

Para Lopes et al. (2006, p. 67), “a promoção do gosto pelos livros e pela leitura exige que os adultos que lidam com a criança demonstrem gosto e interesse por este tipo de atividades”. A autora Suzy Lee é uma das minhas preferidas e os livros álbuns, para mim, são os que mais gosto de explorar, pois a interpretação das ilustrações nunca é a mesma.

Infelizmente, por falta de tempo, não consegui terminar a história como gostaria, nem realizei a atividade final de verificar quais foram os animais que entraram na história e os que não entraram. Esta falta de tempo deve-se ao facto de me ter entusiasmado com a atividade da exploração do livro juntamente com as crianças. Como afirma Borges (2000, citado em Sim-Sim, Duarte & Micaelo, 2007, p. 15), “o leitor tem o seu papel na obra: enriquece o livro”; este livro tem muito pouco texto e acabámos por, todos juntos, criar a história.

2.3.5. Planificação de uma atividade da Área do Conhecimento do Mundo e do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (grupo de 5 anos)

O quadro 6 apresenta a planificação de uma atividade, para um grupo de crianças com 5 anos, que se enquadra na Área do Conhecimento do Mundo e na Área de Expressão

e Comunicação, nomeadamente o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Esta atividade surge numa sequência de atividades realizadas ao longo de um dia, sobre o tema da educação ambiental. O objetivo era sensibilizar o grupo para a questão do plástico nos Oceanos e dar exemplos de consumos responsáveis e sustentáveis.

Quadro 6 – Planificação da Área do Conhecimento do Mundo e do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE			
Faixa etária: 5 anos			
Áreas de Conteúdo: Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação			
DURAÇÃO	COMPONENTES	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
1h15 min.	<p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</p> <p>Importância do livro na descoberta do prazer da leitura;</p> <p>Sentir-se escutado e ter interesse em comunicar;</p> <p>Consciência da palavra.</p> <p>Conhecimento do Mundo:</p> <p>Educação Ambiental: Plástico nos Oceanos.</p>	<p>Sentar o grupo no chão formando um semicírculo;</p> <p>Explorar o livro e ouvir algumas músicas com sons do Oceano;</p> <p>Sentar as crianças nos respetivos lugares, às mesas;</p> <p>Visionar um vídeo sobre as músicas ouvidas anteriormente;</p> <p>Conversar sobre o tema do Plástico nos Oceanos e dar exemplos de consumos responsáveis e sustentáveis;</p> <p>Dinamizar uma lição da <i>Cartilha Maternal</i> com um pequeno grupo;</p> <p>Realizar uma atividade para construir a palavra “garrafa” utilizando letras móveis.</p>	<p>Livro “Vamos ouvir o Oceano?”, em formato A3, de feltro, com imagens ‘descartáveis’ (da minha autoria);</p> <p>Computador;</p> <p>Projector;</p> <p>Colunas;</p> <p><i>Cartilha Maternal</i> em formato grande;</p> <p>Letras móveis;</p> <p>Cartões para escrever “garrafa” utilizando letras móveis.</p>

Planificação sujeita a alterações

Para este dia de atividades, construí vários materiais. Iniciei o dia com um livro criado por mim, cujo título é “Vamos ouvir o Oceano?” (v. Anexo 1). Este livro surge do tema “Planeta ou Plástico?”, apresentado no site do National Geographic, que salienta a importância de salvar o planeta e fala sobre o excesso do plástico no oceano. Jenna Jambeck, engenheira ambiental da Universidade de Georgia, especializada no estudo dos resíduos de plástico nos oceanos, afirma que “o plástico leva mais de 400 anos a decompor-se, por isso, grande parte ainda existe sob qualquer forma” (citado por Parker,

2018). Segundo Parker (2018), um estudo que “a quantidade astronômica de plástico que acaba no mar e o mal que está provocar a aves, animais marinhos e peixes” faz prever que “os oceanos irão conter mais resíduos de plástico do que peixes”. Após de ler este artigo e seguir várias notícias sobre este mesmo tema, achei bastante pertinente explorá-lo com as crianças.

Comecei por explorar o título do livro, pedindo a uma criança para o ler. A criança leu sem qualquer dificuldade, pois, estávamos no mês de junho e a educadora trabalha o método de leitura João de Deus através da *Cartilha Maternal*. Esta criança em específico já tinha terminado todas as lições da *Cartilha Maternal* e já sabia ler fluentemente. Segundo Ruivo (2009, p. 57), não é “relevante a idade em que se aprende formalmente a ler”; a criança deve aprender a ler “desde o primeiro dia em que entra para o Jardim-de-Infância, porque a partir desse momento deve ficar tão exposta a instrumentos e estratégias de tal maneira promotores da leitura que ela fará, ao seu ritmo, a aquisição dessa competência”.

Fui colocando, ao longo da leitura do livro, músicas com sons da natureza (feitos com resíduos plásticos que foram encontrados e removidos do Oceano), do álbum *Sons do Futuro Oceano*, lançado a 22 de março de 2019, pelo National Geographic. Esta iniciativa “procura gerar consciência sobre a crise global do plástico e reduzir a quantidade de produtos descartáveis que chegam aos oceanos por meio da comunicação, ações e alianças específicas” (National Geographic, 2019). O livro mostra uma família que vai à praia e que leva um saco de plástico com alguns objetos (garfos, garrafas, rebuçados, palhinhas – todos de plástico – e pacotes de batatas fritas). Como na história surgem vários animais, falei com as crianças sobre alguns animais que vivem nos oceanos e na praia, perguntando-lhes qual a classe animal a que pertencem (gaivota/ ave, golfinho/ mamífero, tartaruga/ réptil, caranguejo/ crustáceo, cavalo-marinho/ peixe). Finalmente, a história prossegue com a mesma família a ir-se embora da praia deixando lá o saco de plástico e o restante lixo. Questionei as crianças sobre o que iria acontecer com aquele lixo. Houve uma criança que disse: “o lixo vai voar e ficar na areia”; outra, com um ar bastante preocupado, disse: “esse lixo vai para a água e os animais vão comer”. Aproveitando estas afirmações, disse ao grupo que era exatamente isso que ia acontecer, mostrando-lhes a penúltima página do livro, com o lixo debaixo do mar. Fui colocando as imagens ‘descartáveis’ que estavam nas páginas do livro junto aos animais, de forma a demonstrar o impacto do lixo deixado por aquela família na praia – por exemplo, o

golfinho ia brincar com as garrafas de água, a tartaruga ia comer o saco de plástico, o cavalo-marinho transportava a palhinha e o caranguejo ficou com o saco de batatas preso na carapaça. Uma parte desse lixo foi parar ao fundo do mar e outra parte ficou na superfície da água.

Para terminar a história, mostrei fotografias reais desses mesmos animais com os lixos para mostrar às crianças que a história que lhes tinha contado era o que acontecia na realidade e que estes animais se alimentam de plástico e acabam por morrer (v. Figura 20).

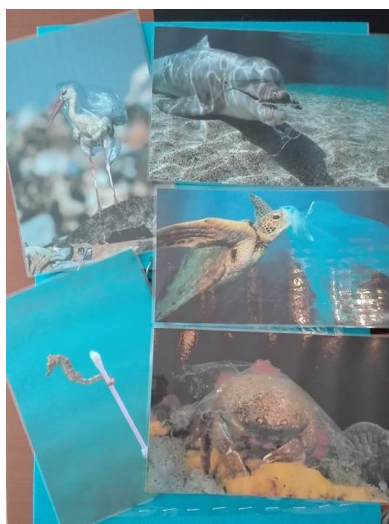


Figura 20 – Fotografias de animais reais

Sentei as crianças nos respetivos lugares, às mesas e conversámos de forma a trocar ideias sobre possíveis soluções para diminuir o plástico e fazer consumos responsáveis e sustentáveis. Pedi-lhes para evitarem utilizar palhinhas de plástico, pois podiam perfeitamente beber sem palhinha e para aquelas pessoas que necessitam mesmo de beber com palhinha que existiam alternativas como as palhinhas de cartão ou de alumínio. Houve crianças que afirmaram já ter visto essas mesmas palhinhas à venda. Mostrei-lhes alguns sacos de tecido, dizendo-lhes que deveriam utilizar e reutilizar aquele tipo de sacos e não os de plástico. Em relação às garrafas de água, disse que deviam reutilizá-las, dizendo que, no final do dia, iríamos construir um “oceano limpo” reutilizando uma garrafa de água, de forma a sensibilizar o consumo responsável e que, ao olharem para a garrafa, se lembrassem da importância de manter o planeta limpo. Segundo a Direção-Geral da Educação (2012, p. 1), é importante as crianças aprenderem “a utilizar o conhecimento para interpretar e avaliar a realidade envolvente, para formular

e debater argumentos, para sustentar posições e opções, capacidades fundamentais para a participação ativa na tomada de decisões fundamentadas no mundo atual”.

De seguida, dinamizei com um pequeno grupo de 3 crianças a décima sétima lição da *Cartilha Maternal*, lembrando que a letra desta lição, segundo o *Guia prático da Cartilha Maternal* (Associação dos Jardins-Escola João de Deus, 1997):

(...) chama-se rêre [r] (...) tem dois valores (...). rr [R], lê-se quando está no princípio da palavra ou quando estão dois juntos (...) e o segundo (...) quando está entre vogais e no fim da palavra. Dizemos ainda (...) que quando o rrêre está depois dum l como na palavra melro e dum n como em honra, o rrêre se lê com o primeiro valor (pp. 67-68).

Enquanto isso, as restantes crianças realizaram uma atividade onde tinham que observar uma imagem e associar a palavra correspondente à imagem e de seguida escrever utilizando letras móveis (v. Figura 21).



Figura 21 – Atividade com as letras móveis

Na perspetiva de Ruivo (2009, p. 353), a utilização de letras móveis tem um “grande valor pedagógico porque permite aceder à construção e desconstrução de palavras, à construção de novas palavras através de sílabas de uma palavra dada e até à construção de frases quer sejam ditadas quer sejam copiadas”. No final da atividade, fui verificar se cada criança tinha escrito bem a palavra “garrafa”, corrigindo sempre que houvesse algum erro. Pude verificar, no fim, que a maior parte das crianças conseguiu realizar esta atividade sem qualquer dificuldade.

2.3.6. Planificação de uma atividade da Área do Conhecimento do Mundo (grupo de 5 anos)

O quadro 7 apresenta a planificação de uma atividade, para um grupo de crianças com 5 anos, e enquadra-se na Área do Conhecimento do Mundo. O objetivo era introduzir o tema dos meios de transporte. Escolhi trabalhar os meios de transporte aéreos, nomeadamente o avião.

Quadro 7 – Planificação da Área do Conhecimento do Mundo (5 anos)

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE			
Faixa etária: 5 anos			
Área de Conteúdo: Conhecimento do Mundo			
DURAÇÃO	COMPONENTES	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
30 min.	Conhecimento do Mundo: Meios de transporte: Avião.	<p>Pedir ao grupo que forme uma fila;</p> <p>Simular a entrada num avião, distribuir um bilhete numerado a cada criança e pedir para se sentar no respetivo lugar (cada mesa estava numerada e estava projetada a imagem de uma cabine de piloto);</p> <p>Falar sobre o avião e visualizar imagens de meios de transportes aéreos (helicóptero, balão de ar quente e foguetão);</p> <p>Falar sobre os pilotos, as assistentes e os comissários de bordo e suas funções;</p> <p>Projetar 3 pequenos vídeos e imagens para levar as crianças a descobrir algumas características deste meio de transporte;</p> <p>Dramatizar acontecimentos realizados pela equipa de assistentes e comissários de bordo incluindo a distribuição de bases e maçãs.</p>	<p>25 bilhetes de avião feitos em papel;</p> <p>25 cartões numerados;</p> <p>Computador e projetor;</p> <p>Lenços e gravatas;</p> <p>Maças cortadas;</p> <p>25 bases de feltro.</p>

Planificação sujeita a alterações

Iniciei a atividade pedindo que as crianças formassem uma fila. Distribuí um bilhete, numerado. Cada criança tinha que ver o número do seu bilhete e procurar o respetivo lugar (que previamente havia numerado com um cartão), de forma a simular que estavam a entrar dentro de um meio de transporte. Como estava projetado numa tela a cabine de piloto, comecei por questionar o grupo sobre o meio de transporte em que estávamos. Todos responderam “avião”. Perguntei-lhes se já tinham andado de avião, o que sentiram, que tipo de meio transporte é o avião e que outros meios de transporte

aéreos eles conheciam. Projetei imagens de outros meios de transporte aéreos, nomeadamente, o helicóptero, o balão de ar quente e o foguetão. Para Gilles Brougère (1997, como citado em Ostetto, 2008, p. 63) a brincadeira “é um processo de relações interindividuais, portanto cultura.” O mesmo autor afirma ainda que o ato de brincar não é inato na criança, e que esta aprende a brincar ao conviver com as pessoas do seu redor. Tentei com esta atividade simular não só a entrada no avião, como algumas funções profissionais (do piloto, dos comissários e das assistentes de bordo) e, por sua vez, procurei que as crianças pudessem entrar no mundo imaginário e através de uma brincadeira aprender.

Antes da ‘descolagem’, mostrei um vídeo sobre as regras de segurança. De seguida, disse-lhes que íamos fazer uma viagem até à Alemanha, terra de Froebel (uma vez que na atividade a seguir iria trabalhar o 3.º e 4.º Dom de Froebel). Depois da descolagem e para simular a viagem, projetei uma imagem do avião no ar e pedi que identificassem as asas do avião, a cabine de piloto (ou cabine de comando) e o motor. Escolhi quatro crianças para simularem o papel de assistentes e comissários de bordo. Estes tinham de distribuir ao restante grupo (passageiros) maçãs e placas de feltro (que foram usadas na atividade realizada a seguir). Para terminar a atividade, simulei a aterragem através de um vídeo. Esta estratégia, utilizada durante a atividade de faz-de-conta, “pode ser considerada uma forma para desenvolver o pensamento abstrato em que a imaginação é uma ação, sendo ela concreta ou não, mas acima de tudo é algo em permanente amadurecimento e não uma coisa” (Biasi, 2018, p. 38). Pude observar nas crianças o quanto gostaram de entrar neste mundo imaginário.

CAPÍTULO 3 – DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO

3.1. Descrição do Capítulo

Neste capítulo, relativo aos dispositivos de avaliação, faço uma breve abordagem teórica sobre o tema da avaliação na Educação Pré-Escolar: a sua importância, os seus objetivos e como deve ser feita. Em seguida, apresento três dispositivos de avaliação de atividades que realizei ao longo do estágio: um referente ao Domínio da Matemática, com um grupo de crianças com 5 anos de idade; outro relativo à Área do Conhecimento do Mundo e à de Formação Pessoal e Social, com um grupo de crianças com 3 anos de idade, e, por último, um do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, com um grupo de crianças com 5 anos de idade.

Em cada dispositivo faço uma breve contextualização da atividade e, de seguida, apresento os parâmetros e critérios de avaliação utilizados. Por último, analiso os resultados obtidos.

3.1.1. Fundamentação Teórica

Quando falamos no termo “avaliação”, é difícil definir o seu significado. Para Stufflebeam e Webster (1980, citados em Lopes & Silva, 2016, p. 1), avaliar é “ajudar a tomar decisões.” Gómez define avaliar como a realização de uma “série de ações contínuas que os professores fazem diariamente na sala de aula para obterem informações sobre o nível de aprendizagem atingido pelos seus alunos” (2006, citado em Lopes & Silva, 2016, p. 1). Falar de avaliação é, assim, “falar de um processo que deve ser continuado, participativo e democrático, fornecendo oportunidades para se debater aspetos concretos da realidade educativa e para se assumir responsabilidades conjuntas nas apreciações e juízos feitos” (Portugal & Laevers, 2018, p. 7).

De acordo com a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC, 2011, p. 1, a avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão “marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando”.

Importa salientar três principais objetivos da avaliação, os quais, segundo Lopes e Silva (2016), são os seguintes:

Avaliação para a aprendizagem: que é vista como suporte da aprendizagem e ocorre quando os professores utilizam dados sobre a aprendizagem dos alunos para informar o ensino;

Avaliação como aprendizagem: que enfatiza o papel do aluno no processo de aprendizagem;

Avaliação da aprendizagem: que ocorre quando os professores utilizam elementos da aprendizagem dos alunos para fazer julgamentos sobre o seu desempenho em relação aos objetivos de aprendizagens (pp. 3-5).

Para Silva et al. (2016, p. 16), a avaliação na Educação Pré-Escolar é “uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem”. É, assim, uma “avaliação formativa por vezes também designada como ‘formadora’, pois refere-se a uma construção participada de sentido, que é, simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a e, ainda, de outros intervenientes no processo educativo”.

Existem várias definições de avaliação formativa. Margaret Heritage (2007, citada em Lopes & Silva, 2016, p. 13) define-a como “um processo sistemático para reunir continuamente evidências sobre a aprendizagem”. Carol Boston (2002, citada em Lopes & Silva, 2016, p. 13) afirma “que é o uso de diagnóstico de avaliação para fornecer *feedback* aos professores e aos alunos sobre o curso do ensino”. Este tipo de avaliação, como defendido por Lopes e Silva (2016, p. 6), “fornece informações durante o decurso do processo de ensino, antes da avaliação sumativa”; já a avaliação sumativa é usada “para fazer algum tipo de julgamento, tal como para determinar a classificação que um aluno receberá numa disciplina”.

Na Educação Pré-Escolar, o educador utiliza apenas dois tipos de avaliação: a avaliação diagnóstica, com a qual se pretende “conhecer o que cada criança e o grupo já sabem e são capazes de fazer”, e a avaliação formativa, que vai permitir ao educador adotar várias estratégias pedagógicas, contribuindo para a “elaboração, adequação e reformulação do projeto curricular de grupo” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC, 2011, p. 4) e ainda para ajudar a uma melhor integração da criança no contexto educativo.

Segundo Epstein et al. (2004, citados em Portugal, 2012), uma avaliação adequada na Educação Pré-Escolar deve satisfazer um conjunto de critérios:

(I) A avaliação não deve criar ansiedade ou medo na criança, não pondo em causa a sua autoestima, nem dando azo a um sentimento de insucesso; a avaliação deve

atender ao que as crianças conhecem e são capazes, e nunca ser penalizadora pelo que elas não sabem;

(II) A informação deve ser obtida ao longo do tempo, em múltiplas e significativas situações, no contexto das atividades naturais da criança;

(III) O valor da avaliação vai muito além da focalização no desenvolvimento e aprendizagens das crianças; a avaliação é indispensável na análise da qualidade da oferta educativa e na compreensão da forma como esta vai, ou não, ao encontro das necessidades das crianças, atendendo ao seu bem-estar e implicação nas atividades, sendo crucial a todo o planeamento e processo de melhoria (pp. 596-597).

Os dispositivos de avaliação aplicados neste Relatório enquadram-se na avaliação formativa. Um educador, quando avalia, não deve utilizar o termo “classificação”, pois o educador não classifica uma criança: avalia-a tendo em conta a informação que recolhe. Não se pretende avaliar “maus” ou “bons resultados”, mas, sim, enquanto educador, podemos ajudar a criança nas suas dificuldades e ver como ajudá-la a progredir. É muito importante envolver a criança na avaliação, “descrevendo o que fez, como e com quem, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo, tomando, assim, consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades” (Silva et al., 2016, p. 16). Numa fase inicial, o educador deve apoiar a criança durante este processo de autoavaliação.

Ao longo do meu estágio, pude observar diversos instrumentos de avaliação utilizados pelas educadoras, sendo eles: tabelas de observação, registos, propostas de trabalho, entre outros.

Para as avaliações dos dispositivos de avaliação, recorri a duas escalas: à escala analítica de 3 níveis e à escala de Likert adaptada, que está organizada segundo os seguintes parâmetros: Fraco (de 0 a 2,9 valores); Insuficiente (de 3 a 4,9 valores); Suficiente (de 5 a 6,9 valores); Bom (de 7 a 8,9 valores) e Muito Bom (de 9 a 10 valores).

3.2. Avaliação da atividade do Domínio da Matemática

3.2.1. Contextualização da Atividade

A proposta de atividade do Domínio de Matemática (v. Anexo 4) foi aplicada por mim num grupo de 22 crianças de 5 anos de idade, com o objetivo de identificar se as crianças: têm uma boa orientação espacial; têm noções de quantidade e de tamanho; têm a motricidade fina desenvolvida; exploram elementos expressivos da comunicação visual.

3.2.2. Descrição de parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade, foram definidos cinco parâmetros de avaliação: orientação espacial; noção de quantidade; noção de tamanho; motricidade fina; exploração dos elementos expressivos da comunicação visual.

Orientação espacial:

Com este parâmetro, pretende-se avaliar a orientação espacial da criança, saber se esta posiciona objetos em relação à folha de papel e a outros objetos. Desta forma, a criança deve reconhecer expressões como: centro da folha; canto superior direito; canto superior esquerdo; canto inferior direito e canto inferior esquerdo. Os critérios utilizados foram os seguintes: Desenha as árvores no local correto; Desenha o sol no local correto; Desenha os pássaros no local correto; Dispõe os pássaros, do menor para o maior, da esquerda para a direita; Desenha a flor no local correto.

Noção de tamanho:

Neste parâmetro, pretende-se avaliar a capacidade que a criança tem em comparar medidas e classificar tamanhos: pequeno e grande. Para este parâmetro foram definidos os seguintes critérios: Desenha um pássaro pequeno; Desenha um pássaro grande.

Noção de quantidade:

Este parâmetro pretende avaliar se a criança consegue identificar quantidades através de algarismos. Defini quatro critérios para este parâmetro: Desenha três árvores; Desenha um sol com oito raios; Desenha dois pássaros; Desenha uma flor com seis pétalas.

Motricidade fina:

Este parâmetro avalia se a criança tem controlo sobre a forma como agarra o lápis. Os critérios estabelecidos foram: Tem controlo no lápis; Não tem controlo no lápis.

Exploração dos elementos expressivos da comunicação visual:

Este parâmetro avalia a forma como a criança consegue desenhar corretamente os objetos. Os critérios utilizados foram os seguintes: Desenha a árvore; Desenha o sol; Desenha pássaros; Desenha a flor.

O Quadro 8 apresenta, de uma forma sintetizada, os parâmetros e critérios definidos para esta atividade, bem como as cotações atribuídas aos mesmos.

Quadro 8 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do Domínio da Matemática

Parâmetros	Critérios		Cotação
1. Orientação espacial	1.1. Desenha as árvores no local correto	1	5
	1.2. Desenha o sol no local correto	1	
	1.3. Desenha os pássaros no local correto	1	
	1.4. Desenha os pássaros dispostos do menor para o maior da esquerda para a direita	1	
	1.5. Desenha a flor no local correto	1	
	Resposta incorreta	0	
2. Noção de tamanho	2.1. Desenha um pássaro pequeno	0,25	0,5
	2.2. Desenha um pássaro grande	0,25	
	Resposta incorreta	0	
3. Noção de quantidade	3.1. Desenha três árvores	0,5	3
	3.2. Desenha um sol com oito raios	1	
	3.3. Desenha dois pássaros	0,5	
	3.4. Desenha uma flor com seis pétalas	1	
	Resposta incorreta	0	
4. Motricidade fina	4.1. Tem controlo no lápis	0,5	0,5
	4.2. Não tem controlo no lápis	0	
5. Exploração dos elementos expressivos da comunicação visual	5.1. Desenha a árvore	0,25	1
	5.2. Desenha o sol	0,25	
	5.3. Desenha pássaros	0,25	
	5.4. Desenha a flor	0,25	
	Resposta incorreta	0	
Total			10

3.2.3. Apresentação e análise dos resultados

A Figura 22 apresenta os resultados da avaliação do Domínio de Matemática das 22 crianças de 5 anos.

Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática

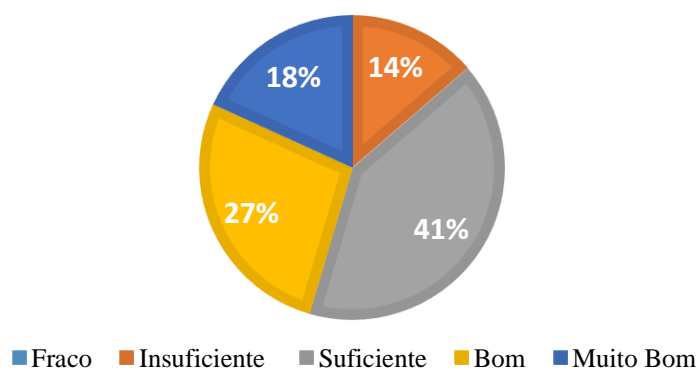


Figura 22 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática

A partir da análise do gráfico da Figura 22, pode concluir-se que os resultados desta avaliação variam entre o Insuficiente e o Muito Bom, sendo que existiu uma maior percentagem de Suficiente, nomeadamente 41%, ou seja, nove crianças. Mais de um quarto do grupo atingiu um resultado Bom, e 18% do grupo (quatro crianças) obteve Muito Bom.

A grelha da correção (v. Anexo 5) permite perceber que a grande dificuldade do grupo foi relativamente ao parâmetro da orientação espacial, onde a média foi a mais baixa (2,40 em 5,0). Isto mostra que a quase totalidade do grupo (houve apenas a exceção do C4) não conseguiu posicionar objetos em relação à folha de papel e a outros objetos, revelando que não reconhecem expressões como: centro da folha; canto superior direito; canto superior esquerdo; canto inferior direito e canto inferior esquerdo reconhecendo. McGee (1979, citado em Gonzato & Godino, 2010, pp. 46-47) afirma que a orientação espacial envolve a “compreensão da disposição de elementos com um padrão de estímulo visual, a aptidão de não se confundir quando se muda a orientação de uma configuração espacial e a capacidade para determinar a orientação espacial em relação ao corpo.”

Como grande parte do grupo apresentou dificuldade no que diz respeito à orientação espacial, pode realizar-se algumas atividades para que as crianças melhorem esta capacidade. McGee (citado em Gonzato & Godino, 2010, p. 47) propõe a realização de diversas atividades, tais como, determinar as relações entre diferentes objetos no espaço; reconhecer a identidade de um objeto quando é observado de diferentes ângulos ou quando o objeto é movido; considerar relações espaciais onde a orientação do corpo do observador é essencial; perceber modelos espaciais e compará-los entre si.

A grande maioria das crianças já tem noção de tamanho, quantidade e consegue desenhar corretamente os objetos. A grelha de correção indica-nos também que o grupo tem grande controlo no lápis, pelo que tem a motricidade fina, ou seja, “o trabalho de forma ordenada dos pequenos músculos” que abrange “principalmente a atividade manual” (Mello, 1989, p. 38), desenvolvida.

3.3. Avaliação da atividade na Área do Conhecimento do Mundo

3.3.1. Contextualização da Atividade

A proposta de atividade da Área do Conhecimento do Mundo (simultaneamente, abarcando também a Área de Formação Pessoal e Social) foi aplicada por mim num grupo

de 18 crianças de 3 anos de idade, durante um dia inteiro (6h), com o objetivo de observar se as crianças têm consciencialização das rotinas e dos diferentes momentos que se sucedem ao longo do dia e da noite.

3.3.2. Descrição de parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade, foram definidos cinco parâmetros de avaliação: participação; vocabulário; interesse; organização das ideias/rotinas; respeito pelo outro.

Participação:

Com este parâmetro pretende-se avaliar a participação da criança. Os critérios definidos foram: Muito participativo; Participativo; Pouco participativo.

Vocabulário:

Este parâmetro avalia como a criança conhece e mobiliza palavras. Para este parâmetro foram definidos os seguintes critérios: Vocabulário muito alargado; Vocabulário alargado; Vocabulário pouco alargado.

Interesse:

Este parâmetro avalia se a criança, ao longo da atividade, demonstra interesse pelo tema. Os critérios foram: Muito interessado; Interessado; Pouco interessado.

Organização das ideias/rotinas:

Este parâmetro avalia a forma como a criança consciencializa as rotinas nos diferentes momentos que se sucedem ao longo do dia e da noite. Desta forma, deve conseguir reconhecer o desenrolar do tempo: o antes e o depois. Os critérios estabelecidos foram: Bom domínio das rotinas; Domínio das rotinas; Pouco domínio das rotinas.

Respeito pelo outro:

Neste parâmetro, pretende-se avaliar a forma como a criança defende as suas ideias, respeita as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos. Os critérios utilizados foram os seguintes: Muito respeitador; Respeitador; Pouco respeitador.

O Quadro 9 apresenta, de uma forma sintetizada, os parâmetros e critérios definidos para esta atividade, bem como as cotações atribuídas aos mesmos.

Quadro 9 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade da Área do Conhecimento do Mundo

Parâmetros	Critérios		Cotação
1. Participação	1.1. Muito participativo	2	2
	1.2. Participativo	1	
	1.3. Pouco participativo	0	
2. Vocabulário	2.1. Vocabulário muito alargado	2	2
	2.2. Vocabulário alargado	1	
	2.3. Vocabulário pouco alargado	0	
3. Interesse	3.1. Muito interessado	2	2
	3.2. Interessado	1	
	3.3. Pouco interessado	0	
4. Organização das ideias/rotinas	4.1. Bom domínio das rotinas	2	2
	4.2. Domínio das rotinas	1	
	4.3. Pouco domínio das rotinas	0	
5. Respeito pelo outro	5.1. Muito respeitador	2	2
	5.2. Respeitador	1	
	5.3. Pouco respeitador	0	
Total			10

3.3.3. Apresentação e análise dos resultados

A Figura 23 apresenta os resultados da avaliação da Área do Conhecimento do Mundo das 18 crianças de 3 anos.

Resultados da avaliação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo

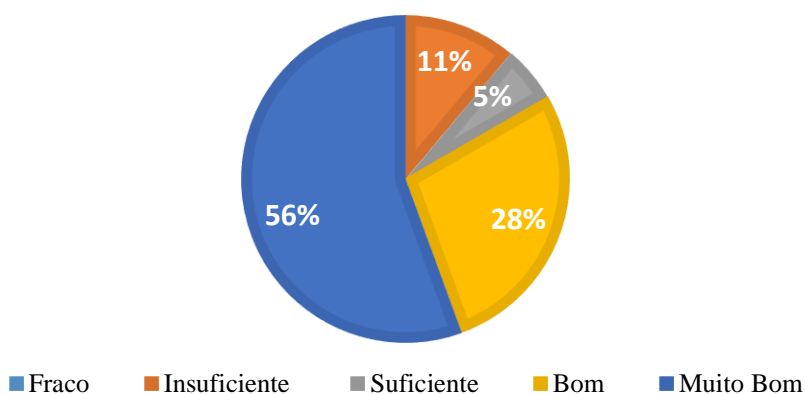


Figura 23 – Resultados da avaliação da ativ. da Área do Conhecimento do Mundo

A observação do gráfico da Figura 23, permite-nos compreender que os resultados desta avaliação variam entre o Insuficiente e o Muito Bom, sendo que mais de metade do grupo atingiu um resultado Muito Bom.

A análise da grelha de correção (v. Anexo 6) permite-nos perceber que a grande parte do grupo revelou ter um vocabulário muito alargado. Aos 3 anos, a criança conhece em média e é capaz de usar de 900 a 1 000 palavras (Owens, 1996, citado por Papalia et al., 2009, p. 283).

Para além do vocabulário muito alargado, o grupo revelou ter um bom domínio das rotinas, demonstrando que têm a consciencialização destas, dos diferentes momentos que se sucedem ao longo do dia e da noite, e conseguem reconhecer o desenrolar do tempo: o antes e o depois.

Ao observar a grelha de registo de respostas das crianças (v. Anexo 7), podemos ler algumas das frases ditas pelas mesmas, que registei durante este dia de atividades, e que comprovam o vocabulário muito alargado bem como o bom domínio das rotinas. Por exemplo, a C13 disse: “O Sol nasce, depois acordamos, e quando está de noite ficamos a dormir” ou “No domingo, vou comprar pão de dia”. Já a C14 disse: “Acordamos de dia e quando está de noite dormimos. E de noite dormimos outra vez, e vamos para a escola outra vez”.

Ao observar a grelha da correção (v. Anexo 6) houve três crianças (C7, C12 e C17) que revelaram ter pouco vocabulário para a sua faixa etária. É importante salientar que “o desenvolvimento do vocabulário é algo que se prolonga por toda a vida dos indivíduos. O número de palavras é virtualmente inesgotável e a sua aprendizagem é sempre uma possibilidade em aberto” (Lopes et al., 2006, p.22).

Tendo em conta o que o autor anterior referiu e aquilo que observei, uma das alternativas para melhorar e para evitar que as três crianças (C7, C12 e C17) estejam em risco de atraso de desenvolvimento, seria criar um Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) atento às necessidades das famílias, a ser elaborado por Equipas Locais de Intervenção (ELI), multidisciplinares, que representem todos os serviços que são chamados a intervir. De acordo com o Despacho n.º 405/2012, de 13 de janeiro e com o disposto no artigo 1.º do citado diploma legal, o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI):

(...) consiste num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social e a sua participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento, e funciona por articulação das estruturas representativas dos Ministérios da Saúde, da Educação e Ciência e da Solidariedade e da Segurança Social (p.1).

Em relação aos três parâmetros da participação, do interesse e do respeito pelo outro, ao longo do dia, o grupo demonstrou sempre grande interesse na temática, participando de forma ativa nas atividades. Em relação ao respeito pelo outro, é importante salientar que houve crianças (C5, C6, C9, C13 e C16) que não foram muito respeitadores: devido ao seu grande entusiasmo em querer participar, não deixaram as restantes falarem.

3.4. Avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

3.4.1. Contextualização da Atividade

A proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (v. Anexo 8) foi aplicada por mim num grupo de 14 crianças de 5 anos de idade. Uma vez que a educadora deste grupo trabalha o método de leitura João de Deus, através da *Cartilha Maternal*, realizei esta atividade com o objetivo de compreender se as crianças eram capazes: de identificar o grafema /j/ e o fonema correspondente; de ter a noção de sílaba e identificar o número de sílabas; de ler frases; de associar a frase à imagem. Por fim, analisei a caligrafia das crianças.

3.4.2. Descrição de parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade foram definidos seis parâmetros de avaliação: identificação do grafema /j/; identificação do fonema [j]; noção de sílaba e identificação do número de sílabas; leitura de frases; associação da frase à imagem; caligrafia.

Identificação do grafema /j/:

Com este parâmetro, procura avaliar-se se a criança é capaz de distinguir o grafema /j/ entre outros grafemas (/v/ e /f/). Foram definidos os seguintes critérios: identifica corretamente o grafema /j/; não identifica o grafema /j/.

Identificação do fonema [j]:

Com este parâmetro pretende-se avaliar se, através da audição de quatro palavras (“queijo, cereja, pera, jipe”), a criança é capaz de reconhecer o fonema [j]. Os critérios definidos para este parâmetro foram: reconhece corretamente o fonema [j] nas três palavras; reconhece corretamente o fonema [j] em duas palavras; reconhece corretamente o fonema [j] numa palavra; não reconhece o fonema [j].

Noção e identificação de sílabas:

Este parâmetro tem o objetivo de avaliar se a criança tem a noção de sílaba e se consegue identificar o número de sílabas na palavra. Defini cinco critérios para este parâmetro: identifica corretamente o número de sílabas nas quatro palavras; identifica corretamente o número de sílabas em três palavras; identifica corretamente o número de sílabas em duas palavras; identifica corretamente o número de sílabas numa palavra; resposta incorreta.

Leitura de frases:

Neste parâmetro, pretende-se compreender se a criança consegue ler frases simples. Os critérios estabelecidos foram: lê frases simples sem dificuldade; lê frases simples revelando alguma dificuldade; não lê frases simples.

Associação da frase à imagem:

Este parâmetro pretende avaliar se a criança consegue associar a frase correta à imagem. Para este parâmetro, foram definidos os seguintes critérios: associa a frase correta à imagem; não associa a frase correta à imagem.

Caligrafia:

Este parâmetro tem a intenção de avaliar se, ao escrever uma frase simples, a criança usa uma caligrafia legível e regular. Os critérios utilizados foram os seguintes: apresenta caligrafia legível e regular; apresenta caligrafia pouco legível e pouco regular; apresenta caligrafia ilegível e irregular.

O Quadro 10 apresenta, de uma forma sintética, os parâmetros e critérios definidos para esta atividade, bem como as cotações atribuídas aos mesmos.

Quadro 10 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita

Parâmetros	Critérios		Cotação
1. Identificação do grafema /j/	1.1. Identifica corretamente o grafema /j/	0,5	0,5
	1.2. Não identifica o grafema /j/	0	
2. Identificação do fonema [j]	2.1. Reconhece corretamente o fonema [j] nas três palavras	2	2
	2.2. Reconhece corretamente o fonema [j] em duas palavras	1,5	
	2.3. Reconhece corretamente o fonema [j] numa palavra	0,5	
	2.4. Não reconhece o fonema [j]	0	
3. Noção e identificação de sílabas	3.1. Identifica corretamente o número de sílabas nas quatro palavras	2,5	2,5
	3.2. Identifica corretamente o número de sílabas em três palavras	2	
	3.3. Identifica corretamente o número de sílabas em duas palavras	1,5	
	3.4. Identifica corretamente o número de sílabas numa palavra	1	
	3.5. Resposta incorreta	0	
4. Leitura de frases	4.1. Lê frases simples sem dificuldade	1	1
	4.2. Lê frases simples revelando alguma dificuldade	0,5	
	4.3. Não lê frases simples	0	
5. Associação da frase à imagem	5.1. Associa a frase correta à imagem	2	2
	5.2. Não associa a frase correta à imagem	0	
6. Caligrafia	6.1. Apresenta caligrafia legível e regular	2	2
	6.2. Apresenta caligrafia pouco legível e pouco regular	1	
	6.3. Apresenta caligrafia ilegível e irregular	0	
Total			10

3.4.3. Apresentação e análise dos resultados

A Figura 24 apresenta os resultados da avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita das 14 crianças de 5 anos.

Resultados da avaliação da ativ. do Domínio da Ling. Oral e Abord. à Escrita

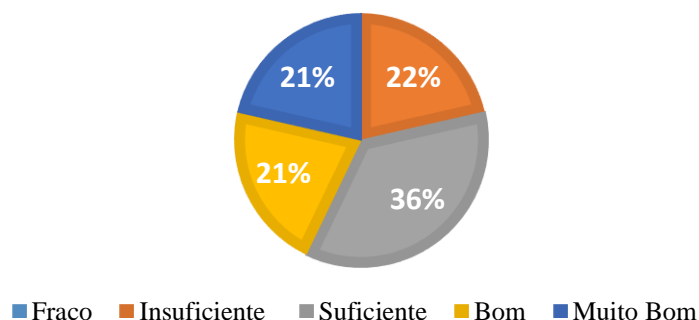


Figura 24 – Resultados da av. da ativ. do Domínio da Lin. Oral e Abord. à Escrita

O gráfico da Figura 24 apresenta os resultados desta avaliação, que variam entre o Insuficiente e o Muito Bom, sendo que 21% do grupo (3 crianças) obtiveram um resultado Muito Bom e Bom.

A análise da grelha de avaliação (v. Anexo 9) leva-nos a concluir que, relativamente ao parâmetro da identificação do grafema /j/, metade do grupo (0,25 em 0,50) revelou ter alguma dificuldade. As crianças teriam que, neste parâmetro, identificar o grafema /j/ e pintar o caminho correto. As crianças que obtiveram 0 como avaliação pintara todos os caminhos e não apenas o caminho do grafema pedido: o /j/.

Relativamente à identificação do fonema [j], grande parte do grupo (nove crianças) conseguiu identificar o fonema nas três palavras que ouviu.

Em relação à noção e identificação de sílabas, oito crianças não conseguiram identificar o número de sílabas nas quatro palavras. Segundo o *Guia prático da Cartilha Maternal* (Associação dos Jardins-Escola João de Deus, 1997, p. 34), sílaba é “um conjunto de letras que se leem duma só vez”. Na *Cartilha Maternal*, as letras “têm duas cores, pretas e cinzentas”; com esse uso, “procura resolver o velho problema da distinção silábica, e fá-lo sem quebrar a unidade da palavra com barras ou travessões” (p. 20). Visto que as crianças estão habituadas a este método, e uma vez que as palavras estavam todas da mesma cor, provavelmente, foi isso que dificultou a identificação das sílabas. Uma possível estratégia a aplicar seria realizar algumas atividades com as crianças, como por exemplo, pedir que contassem as sílabas das palavras oralmente, utilizando estratégias como, por exemplo, as sugeridas por (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 49): bater palmas ou bater os pés.

Ao observar o parâmetro da leitura de frases e a associação da frase à imagem, foram poucas as crianças (oito) que revelaram ter dificuldades. Já em relação à caligrafia, cujo ensino, como referem Batista, Viana, Barbeiro (2011, p. 37), “deve ser entendido como um processo”, as crianças revelaram ter um grande controlo do lápis, apresentando, assim, uma caligrafia legível e regular. Acrescentam aqueles autores que “O desenho da letra não deverá ser a única forma de contacto com o grafema na iniciação à escrita, mas apenas uma das vertentes desse contacto”, pelo que atividades como “a manipulação do material de escrita: caracteres móveis, caracteres recortados, esculpidos e/ou gravados em areia, plasticina e barro” podem ser fundamentais para a consciência gráfica.

CAPÍTULO 4 – PROJETO FINAL “ADORO PERGUNTAR, PESQUISAR E RESPONDER” – CANTINHO DA PESQUISA

Ao longo do meu percurso escolar (quer no curso profissional, de nível IV, quer na licenciatura quer no mestrado), pude observar que, nas salas de Pré-Escolar, os educadores não valorizavam muito o cantinho da leitura/biblioteca e as crianças raramente iam para esse espaço. Ali, havia apenas uma estante com livros rasgados, antigos, desadequados para a faixa etária do grupo; os computadores existentes eram utilizados pelas crianças apenas para fazerem pequenos jogos ou desenhos. Por isso, com o meu projeto, pretendo criar um Cantinho da Pesquisa.

Neste sentido, o Projeto intitulado *Adoro perguntar, pesquisar e responder* consiste na criação de um Cantinho de Pesquisa na sala, para que as crianças possam encontrar nele respostas às suas perguntas sobre temas do Conhecimento do Mundo, recorrendo a vários materiais de consulta, como sejam livros, jornais, revistas, vídeos, fotografias, mapas, internet (através de *tablets* e computadores), entre outros. De acordo com Alderson (citado em Costa, Fernandes & Pereira, 2013, p. 177), “o ato de envolver as crianças mais diretamente na investigação pode evitar sujeitar as mesmas ao silêncio e à exclusão, bem como a serem representadas de forma errada, dada a sua condição passiva no processo de investigação”.

Este projeto está dividido em diversas partes: a fundamentação teórica, onde irei abordar a metodologia de trabalho de projeto bem como a pertinência do tema escolhido; o desenvolvimento do projeto, onde serão apresentadas todas as etapas para a realização do mesmo; e, por fim, as considerações finais, nas quais farei uma reflexão sobre o projeto.

4.1. Fundamentação Teórica

4.1.1. Metodologia de trabalho de Projeto

A metodologia de trabalho de Projeto surge em 1918, em escolas do 1.º ciclo nos Estados Unidos, por W. Kilpatrick. Já em Portugal, é divulgado pela primeira vez em 1943, pela pedagoga Irene Lisboa (Vasconcelos, coord., 2012, p. 9). Quando um educador planifica e quer realizar um trabalho de Projeto deve questionar-se a ele próprio: O que é

o trabalho de Projeto?; Para que serve? e Para quem? (Castro & Ricardo, 1992, pp. 9-10). Mas qual é o significado e o conceito da palavra “Projeto”?

Vários autores, como Bru e Not (1990, citados em Mendonça, 2002, p. 15), definem Projeto como “uma dinâmica especificamente humana”; já Barroso (1998, citado em Mendonça, 2002, p. 15) refere que quando “as pessoas se reúnem num contexto de trabalho para resolver os seus problemas, estão a iniciar a construção do seu projeto”. Por sua vez, para Silva (1998, citado em Mendonça, 2002, p. 15) a palavra projeto “está ligada à previsão de algo e tem diversas aceções que correspondem a graus diferentes dessa previsão”. Para Katz, Bairrão, Lopes da Silva e Vasconcelos (1998, p. 91), “o termo projeto é muito utilizado na vida corrente. (...) A palavra projeto vem do latim ‘projetu’ que significa ‘lançado’ relacionando-se com o verbo latino ‘projetare’ que quer dizer lançar para diante”. Estes mesmos autores afirmam que a palavra “projeto”

(...) está ligada à de prevenção de algo que se pretende realizar e tem diversas aceções que correspondem a graus diferentes dessa previsão: referir uma intenção (...) corresponder a uma visão mais precisa da sua realização o que implica ter um plano de ação mais ou menos bem definido, (...) acompanhada de uma previsão dos recursos (p. 91).

Tendo em conta os autores anteriormente citados, podemos definir Projeto como a solução de um problema com “significado para o aluno (...) e que deverá estar ligado à realidade” (Monteiro & Queirós, 1993, p. 61).

Os projetos deverão partir de “um problema que é necessário resolver, uma intenção, uma curiosidade ou um desejo de realizar qualquer coisa que se traduz na decisão de desencadear um processo” (Katz et al. pp. 92-93). Mas para a realização de um Projeto e para além de existir um problema, é necessário um plano que deve representar, de uma forma objetiva, o que se pretende realizar e também os recursos necessários (Silva citado em Mendonça, 2002, p. 15). Segundo Silva et al. (2016)

Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. Esta observação possibilita-lhe ainda planear propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem. Deste modo, a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos (p. 11).

Sem dúvida que a metodologia de trabalho de Projeto é uma mais-valia para a criança. Vasconcelos (coord., 2012) afirma que realizar projetos com as crianças significa “proporcionar-lhes uma valiosa ajuda ao seu desenvolvimento” e, com o apoio do educador, “as crianças tornam-se competentes, isto é capazes de saber fazer em ação” (pp. 12-13).

Não são só os autores anteriormente referidos que afirmam a importância do trabalho de Projeto. Também Nova (1994) realça que este permite desenvolver capacidades e atitudes na criança, tais como:

Autonomia: organização do trabalho; Tomada de decisões baseadas em julgamentos éticos; Responsabilidade pelas próprias ações;

Pensamento Crítico e Avaliação: Prática de auto-crítica/auto-avaliação; prática de hetero-crítica/hetero-avaliação;

Vivência Democrática: Respeito pelas opiniões alheias; Cooperação, com espírito de interajuda (p. 36).

4.1.2. A importância da participação ativa das crianças nas suas pesquisas

Através da Prática Pedagógica, pude observar que as crianças são naturalmente curiosas, têm a necessidade de conhecer, explorar e compreender o mundo que as rodeia. Para França (citado em Araújo, 2006, p. 127), conhecer “é atividade especificamente humana”. Para conhecer é necessário a presença de sujeitos, de objetos que originem a atenção para a sua compreensão e o uso de vários instrumentos para apreender.

Com base nos autores Horn, Barbosa e Horn (citados em Folquitto, 2018), uma das estratégias utilizadas em Educação Pré-Escolar

(...) é a criação de espaços temáticos, ou “cantinho”. Esses espaços são bastantes significativos para o desenvolvimento da autonomia da criança, para o desenvolvimento da autonomia da criança, para a socialização e o brincar lúdico, podendo também ser associados a algum conteúdo ou aprendizagem específica (p. 51).

Seguindo a ideia destes autores, também Oliveira-Formosinho (2003, p. 56) afirma que o “espaço físico da sala de aula, quando transformado em ambiente educativo, é a primeira dimensão curricular, porque pode promover a aprendizagem ativa”; a aprendizagem ativa é definida como uma aprendizagem onde a criança, “através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, as ideias e os acontecimentos”, compreendem o mundo à sua volta.

Cabe assim ao educador promover e envolver a criança num ambiente educativo, com materiais “que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar. Assim, a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma” (Silva et al., 2016, p. 11).

O Cantinho da Pesquisa vai permitir criar um espaço na sala, onde a criança possa ter acesso a diferentes materiais de consulta de qualidade literária como livros, jornais, vídeos, fotografias, mapas e ainda a computador e *tablets* com ligação à internet, pois, como defendido por Silva et al. (2016), “os recursos tecnológicos fazem hoje parte da vida de todas as crianças, tanto em momentos de lazer (...) como no seu quotidiano” (p. 93) e, através deles, a criança conseguirá, de forma autónoma, responder às questões, uma vez que é próprio dela demonstrar “curiosidade e interesse pelo que a rodeia, observando e colocando questões que evidenciam o seu desejo de saber mais” (p. 87). Assim, a criação deste espaço vai servir para a criança ter iniciativa e oportunidade para experimentar. Nesta linha de pensamento, é importante que o educador oiça as crianças, com o objetivo de as conhecer melhor e, deste modo, tal como apontado por Oliveira-Formosinho e Araújo (2008, citados em Lomba, 2013, p. 10), consiga identificar e responder “às suas necessidades, interesses, competência e direitos”.

Também Silva et al. (2016, p. 37) afirmam que o educador deve dialogar com as crianças sobre o que estão a fazer, colocar questões e dar sugestões, “dando oportunidade para que elaborem, retomem e revejam as suas ideias, envolvendo-se numa construção conjunta do pensamento”. Seguindo esta ideia, as palavras “Porquê?”, “Como?” e “Onde?” devem fazer parte da rotina das crianças. O objetivo dos educadores deveria ser o de “instigar a mente” das crianças, de forma a “provocar-lhes a dúvida” (Cury, 2003, p. 127). Tal como Nova (1994, p. 34), acredito que a função de um educador é não só a de “transmitir conhecimentos, mas, mais do que isso, funcionar como um rastilho, um inspirador que define os limites e a orientação do trabalho”.

Lansdown (citado em Costa, Fernandes & Pereira, 2013, p. 179) reconhece três níveis de participação das crianças: processos consultivos; processos participativos e processos autónomos. Segundo essa autora, por processos consultivos “entende-se que o adulto reconhece as opiniões e as experiências das crianças, embora sejam privadas de toda possibilidade de participar da análise dos resultados”. Relativamente aos processos participativos, o trabalho “é iniciado por adultos em parceria com as crianças, atribuindo-

lhes, dessa forma, a possibilidade de exercer influência sobre o processo e os respectivos resultados”. Por último, nos processos autónomos, “as crianças têm o poder de empreender a ação”.

Em relação aos espaços temáticos, Barbosa e Horn (2001, citados em Folquitto, 2018, p. 51) afirmam que estes “não devem ser dispostos de forma rígida ou excessiva, impedindo o livre movimento da criança pela sala de aula”. Autores como Silva et al. (2016, p. 26) realçam que “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens”; por isso, avisam, a escolha dos materiais para o Cantinho da Pesquisa deverá ter “qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético”.

A tipologia das atividades realizadas para este projeto centra-se nas seguintes Áreas de Conteúdo: Área do Conhecimento do Mundo; Área da Expressão e Comunicação (nomeadamente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita, no Domínio da Matemática e no Domínio da Educação Artística); e a Área de Formação Pessoal e Social.

Nas atividades também é importante envolver a família, pois é necessário salientar que “o envolvimento direto das famílias é de grande importância em educação de infância, em particular para o desenvolvimento de projetos em sala de atividades, constituindo um recurso valioso” (Vasconcelos, coord., 2012, p. 33) e, o mais importante de tudo, é que a relação que o educador estabelece com cada família “centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança” (Silva et al., 2016, p.28).

4.2. Desenvolvimento do Projeto

4.2.1. Problema

Como vou poder aprender através do Cantinho da Pesquisa?

4.2.2. Problemas Parcelares

Que instrumentos podemos utilizar para consulta?

Como podemos organizar o Cantinho da Pesquisa?

Que recursos podemos utilizar para o Cantinho da Pesquisa?

Como podemos envolver a família no projeto?

4.2.3. Destinatários

O Projeto destina-se a crianças em Educação Pré-Escolar com 5 anos de idade.

4.2.4. Entidades Envolvidas

Comunidade escolar: Direção da Escola; Educadores; Familiares;

Biblioteca Municipal que se disponha a participar no projeto para que as crianças consigam observar e recolher as informações necessárias para a realização do projeto.

4.2.5. Motivação e Negociação

Para que este projeto seja bem-sucedido, é necessário que as crianças estejam motivadas. A fase de motivação e negociação decorrerá ao longo do mês de setembro.

Numa primeira fase, realizar-se-á um levantamento dos conhecimentos prévios das crianças sobre as atividades de pesquisa, através de uma conversa em grande grupo, com registo da mesma. Como ponto de partida, será efetuada uma visita a uma Biblioteca Municipal, para perceber o seu funcionamento e organização. Nesse sentido, serão solicitadas autorizações para a visita de estudo (v. Anexo 10). Durante a visita, é importante que o educador vá lançando questões que façam as crianças mostrarem-se atentas, questionando e comentando o espaço.

4.2.6. Objetivos

Objetivos Gerais:

Estimular a curiosidade da criança com diferentes fontes e meios para apoiar o processo de descoberta;

Criar um clima de comunicação, em que as crianças se expressem e saibam ouvir os colegas do grupo;

Promover a interdisciplinaridade;

Desenvolver competências da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las;

Favorecer atividades de iniciativa das crianças, numa perspetiva de valorização pessoal e social.

Objetivos Específicos:

Adquirir conhecimentos acerca de como fazer uma pesquisa através de bibliotecas e internet;

Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao Conhecimento do Mundo;

Estimular o gosto pela leitura e motivar para o conhecimento do modo escrito;

Apoiar e dinamizar o grupo na construção do Cantinho da Pesquisa, mediante a observação de outras bibliotecas que possam servir de referência;

Proporcionar situações de exploração de materiais e promover o sentido estético;

Promover junto das famílias a participação no projeto;

Desenvolver a linguagem como forma de partilha.

4.3. Planeamento

Ação 1 – Recolher

A educadora, durante esta primeira ação do Projeto e após de realizar uma conversa em grande grupo sobre a tomada de decisões de como vão realizar o Cantinho da Pesquisa (o que é necessário fazer, como, quando e quem faz), deve recolher, com o apoio da comunidade escolar, todos os materiais e equipamentos necessários para a construção do Cantinho da Pesquisa. Serão necessários materiais de consulta, como livros, panfletos, equipamentos informáticos, como computadores e *tablet*, equipamento digital, como máquina fotográfica. Serão ainda necessários materiais de expressão plástica, tintas e sacos de pano; equipamentos, como estantes com prateleiras, prateleiras, tapete, almofadas, mesa, cadeiras e sofás de espuma laváveis.

Para ajudar a recolher este conjunto de recursos é importante escrever uma carta à direção da escola, a familiares das crianças e falar com os restantes educadores de infância da instituição. A carta deve ser realizada em grande grupo, com a ajuda da educadora, para definir os objetivos do Cantinho da Pesquisa, o propósito de escreverem a carta, e conter uma lista do material e equipamento que o grupo gostaria de ter para o Cantinho da Pesquisa. Nesta atividade, é evidente a interdisciplinaridade com a literacia e a cidadania, pois serão discutidos e negociados os materiais e equipamentos e estabelecidos objetivos do Cantinho da Pesquisa.

Ação 2 – Organizar

Durante esta ação, serão realizadas cinco atividades durante dois meses (1 atividade por semana), de forma a organizar o material e equipamento recolhido e construir o Cantinho da Pesquisa:

Organizar o espaço para o Cantinho da Pesquisa: Seleccionar e organizar todo o equipamento e materiais para que o espaço fique organizado e confortável. Deverá existir uma votação, pelo grande grupo, na escolha dos materiais que querem para o Cantinho da Pesquisa. Esta atividade oferece potencialidades para trabalhar o Domínio da Matemática na recolha e tratamento dos dados. As crianças podem realizar gráficos de barras para organizar os dados e, de seguida, interpretar os resultados respondendo a questões como por exemplo “qual foi a estante mais votada?”, “quantos votos faltavam na votação dessa estante para ganhar/empatar/ficar em último lugar?”.

Categorização dos livros e legendagem: Separar os vários materiais de consulta (livros didáticos, enciclopédias, dicionários por imagens, jornais, revistas, mapas, panfletos, entre outros) pelos diversos temas do Conhecimento do Mundo: vida animal, corpo humano, astronomia, família, meios de transporte, meios de comunicação, plantas, entre outros, de acordo com os interesses do grupo. Uma estratégia possível para as crianças saberem sempre o tema de cada livro e saberem onde colocá-los na estante e nas prateleiras, seria criar códigos, por cores ou por símbolos, como, por exemplo, uma pata de um animal ou a cor azul para todos os materiais de consulta sobre a vida animal. Esta atividade promove a

interdisciplinaridade com o Domínio da Matemática. Observar os livros vai fazer com que as crianças percebam as suas características, classifiquem, comparem e que se apercebam que os materiais de consulta, segundo diferentes critérios, podem pertencer ou não ao mesmo tema do Conhecimento do Mundo.

Folhas de registo dos materiais requisitados e regras do Cantinho da Pesquisa:

Criar cartões individuais de requisição dos vários materiais de consulta do Cantinho de Pesquisa. Cada cartão deve ter o nome da criança e um símbolo. Sempre que a criança quiser utilizar um ou mais materiais de consulta, ou até mesmo levar para casa alguns, deverá registar, na folha de registo, com a ajuda da educadora, o seu nome, o símbolo do cartão, o tema do Conhecimento do Mundo escolhido, indicando, através do símbolo ou cor, data de requisição e data de devolução.

Para criar as regras de funcionamento do Cantinho de Pesquisa, a educadora deverá realizar uma conversa em grande grupo e todos decidirem quais as regras, como sejam, deixar o Cantinho da Pesquisa arrumado depois da sua utilização, não estragar os materiais, usar o computador e o *tablet* com a supervisão da educadora. Esta atividade promove a interdisciplinaridade com a cidadania, pois o grupo vai falar, discutir e negociar as regras de funcionamento.

Pintura de sacos de tecido para transportar os diversos materiais de consulta (escola – casa; casa – escola): Esta atividade consiste em pintar sacos de tecido para que as crianças possam transportar os materiais de consulta para casa e de casa para a escola fazendo a interdisciplinaridade com a expressão artística.

Responsáveis pelo Cantinho da Pesquisa: Para esta atividade, a educadora deverá realizar uma conversa com o grupo e decidir que, em cada semana, haverá dois responsáveis pelo Cantinho da Pesquisa. Cabe aos responsáveis do Cantinho da Pesquisa manter o espaço arrumado, verificar se os colegas que requisitam materiais de consulta fazem o registo na folha e se os materiais estão arrumados no respetivo lugar.

Ação 3 – Descobrir

Nesta ação, que decorrerá durante o mês de janeiro, vai dar-se início ao funcionamento do Cantinho da Pesquisa. Uma das atividades para realizar nesta ação seria uma visita de estudo (ao oceanário, ou planetário, ou aquário Vasco da Gama, entre outros), de acordo com o interesse do grupo. Depois da visita, as crianças vão, através de uma conversa de grupo, colocar questões sobre o que viram e gostariam de saber mais. A educadora deverá dividir o grande grupo, em pequenos grupos e cada grupo ficará responsável por procurar, no Cantinho da Pesquisa, as possíveis respostas às perguntas que colocaram. Em cada grupo deverão questionar-se sobre “como vou pesquisar?” e “como vou responder?”. Durante este processo, cabe à educadora ajudar no processo de pesquisa dos pequenos grupos, através de livros e consultas na internet. Esta atividade, para além de promover a interdisciplinaridade com o Conhecimento do Mundo, promove a utilização das tecnologias e o contacto com o mundo tecnológico através do computador e *tablet*.

Ação 4 – Partilhar

Para a última ação, o grupo deverá construir um mural com todo o processo da construção do Cantinho da Pesquisa (registos das conversas de grupo, fotografias da visita à Biblioteca Municipal, fotografias do processo de construção do espaço, fotografias da visita de estudo realizada na ação 3, e perguntas e respostas sobre o que as crianças quiseram aprender mais sobre a visita de estudo). Esta atividade promove a interdisciplinaridade com a expressão artística. Os pais das crianças serão convidados a irem à sala ver o mural.

4.4. Recursos

Recursos Humanos

Direção da escola; Educadores de Infância; familiares das crianças; condutor de transporte escolar; funcionários da Biblioteca Municipal.

Recursos Materiais

Materiais de consulta: livros; jornais; revistas; mapas; panfletos.

Materiais de expressão plástica: sacos de pano; vários tipos de papel; tintas de diversas cores; pincéis; materiais de escrita de diversas cores (canetas, lápis, entre outros).

Outros: autocarro escolar; lanches para as visitas de estudo.

Equipamento

Estantes com prateleiras; prateleiras; tapete; almofadas; mesa; cadeiras; sofás de espuma laváveis.

Equipamento informático/digital: computador com ligação à internet; *tablet* com ligação à internet; impressora; máquina fotográfica.

4.5. Produto final

O Cantinho da Pesquisa ativo.

4.6. Avaliação

Do processo

Educadora e crianças: A avaliação ao longo do processo deverá ocorrer através das observações, conversas em grande grupo e registos das mesmas, bem como todo o processo da construção do Cantinho da Pesquisa (como por exemplo, recolher, seleccionar e organizar o material didático e equipamento).

Famíliares das crianças: A avaliação do projeto por parte dos familiares das crianças, ao longo do processo, deverá ocorrer através de conversas informais e dos livros que os familiares compraram para o Cantinho da Pesquisa.

Do produto final

Educadora e crianças: A avaliação final, com a educadora e as crianças, será realizada através do mural construído pelas crianças.

Famíliares das crianças: A avaliação final do projeto por parte dos familiares das crianças deverá ser através de um questionário anónimo (v. Anexo 11).

4.7. Calendarização

O projeto foi planificado para ser executado entre o mês de setembro e o mês de fevereiro. Segue-se o Quadro 11 com a respetiva calendarização prevista para o Projeto.

Quadro 11 – Calendarização do Projeto

	S	O	N	D	J	F
Motivação e negociação						
Ação 1 – Recolher						
Ação 2 – Organizar						
Ação 3 – Descobrir						
Ação 4 – Partilhar						
Avaliação do processo						
Avaliação final						

4.8. Considerações finais do Projeto

Acredito que a implementação deste projeto com crianças em Educação Pré-Escolar, nomeadamente com crianças de 5 anos de idade, irá beneficiá-las no seu desenvolvimento e nas suas aprendizagens. E por considerar que é importante a criança investigar, considero que o Cantinho da Pesquisa vai permitir que a criança tenha contacto com vários materiais de consulta e que tenha curiosidade em saber mais sobre diferentes temas do Conhecimento do Mundo.

Defendo que na educação, e no que toca à descoberta de temas do Conhecimento do Mundo, esta deve partir sempre do interesse da criança e que a transmissão deste conhecimento não deve ser feito apenas pela educadora. É importante que a criança participe na pesquisa e na construção dos conhecimentos e, por isso, este Cantinho da Pesquisa tem como objetivo dar à criança recursos para tal. E assim o Cantinho da Pesquisa, como Silva et al. (2016) afirmam, vai permitir à criança

(...) ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo

condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender” (p.11).

Ao longo do projeto, através das atividades realizadas, irá sempre existir uma interdisciplinaridade com várias áreas de conteúdo, como as áreas de Formação Pessoal e Social, do Conhecimento do Mundo, da Expressão e Comunicação (nomeadamente, nos Domínios da Linguagem Oral e Abordagem à escrita, da Matemática e da Educação Artística). Também deverá existir um envolvimento das famílias com o Projeto. Este envolvimento das famílias, a meu ver, é cada vez mais importante nos dias de hoje, pelo facto de as crianças passarem cada vez mais horas com a educadora do que com a família. Como defende Reis (2008), “não é possível uma Educação adequada e completa sem a existência da Família” (p. 37) e a participação dos pais na educação dos filhos deve ser “constante e consciente” (p. 28).

Com a planificação deste Projeto, tentei ter um fio condutor ao longo das ações a que me proponho. Gostaria de, no futuro, implementar este Projeto com o qual me identifico e no qual acredito verdadeiramente.

REFLEXÃO FINAL

Para o pedagogo Froebel, a escola é “o lugar onde a criança devia aprender as coisas importantes da vida, os elementos essenciais da verdade, da justiça, da personalidade livre, da responsabilidade, da iniciativa, não as estudando, mas vivendo-as” (citado em Caldeira, 2009, p. 240). Sem dúvida que me identifico com a afirmação deste autor, e creio que neste Relatório demonstro a importância da realização do estágio e do contacto com escola, a sala de aula e as crianças.

Ao longo deste ano e meio, tive a oportunidade de realizar o estágio em três instituições diferentes, com várias crianças de diversas faixas etárias (dos 3 anos aos 5 anos) e com diferentes educadoras. A influência que as “educadoras-cooperantes exercem sobre os educadores-estagiários é, também, definida pelas relações de cumplicidade ou de confiança que são estabelecidas ao longo do processo de integração” (Mesquita-Pires, 2007, p. 155) e, sem dúvida que, ao longo do meu estágio, a boa relação que fui estabelecendo com as educadoras ajudou-me bastante, não só a ultrapassar as minhas dificuldades, mas também a aprender várias estratégias para realizar atividades com as crianças.

Aprender é um processo que é gradual, e a realização do estágio profissional é fundamental na formação inicial de um educador. A “teoria e a prática estão extremamente interligadas” (Mesquita & Roldão, 2017, p.40), e esta ligação foi benéfica para mim, não só por ter conhecido novas metodologias, técnicas e estratégias sobre a educação, mas também aprendi a gerir o tempo, a planear atividades e a avaliar os seus resultados.

A elaboração deste relatório obrigou-me a procurar (e permitiu-me encontrar) vários livros e artigos. Considerei que todos eles foram muito interessantes para analisar e fundamentar a minha prática pedagógica e que complementaram a bibliografia que li ao longo da minha licenciatura e do meu mestrado. Em especial, sinto também que, ao estar atenta ao que sucedia no estágio não só para aprender a desenvolver a minha prática pedagógica, mas também ao estar interessada em poder transcrever tais experiências para este relatório, pude melhorar as minhas capacidades de observação, de reflexão e de análise, no que diz respeito à sala de aula, às crianças e à educação.

No entanto, senti algumas dificuldades e limitações durante a realização deste Relatório, as quais passo a referir. A primeira refere-se ao tempo que foi necessário para realizar este trabalho. O facto de ter aulas e estágio em simultâneo, “obrigou-me” a organizar da melhor forma o meu tempo e as minhas prioridades, para, de certa forma, conseguir responder a tudo, dando sempre o meu melhor. A segunda dificuldade - e sinto que é importante salientar - é que é a primeira vez que realizo um trabalho científico desta extensão, por isso necessitei de bastante apoio.

Por essa mesma razão, toda a equipa de supervisão pedagógica e os professores da parte curricular do Mestrado foram “figuras determinantes” neste percurso. O papel da supervisão é, como referem Alarcão e Tavares, “orientar, aconselhar e até mesmo avaliar os professores em sala de aula, ajudando-os desta forma a aperfeiçoar as suas práticas e fazer destes melhores profissionais” (citados em Mosqueira & Almeida, 2017, p. 30). Todo o feedback que fui recebendo dos supervisores e dos professores durante as aulas de Mestrado ajudou-me não só a refletir, como também a melhorar as minhas estratégias em sala de aula.

Em suma, o meu olhar em relação à educação segue a ideia de Torres (2001, citado em Pimenta & Lima, 2017): a de que no ensino, para existir aprendizagens, é necessário remexer “a terra, penetrar nos saberes, nos talentos, nas motivações, nos afetos, nas dúvidas e nos medos daqueles que aprendem”; aquele que semeia sem mexer na terra consegue, no máximo, “espalhar as sementes sobre a superfície sem esperança de que algum dia criem raízes, cresçam e deem frutos”.

Quando trabalhamos com crianças, o principal “ingrediente” é a nossa vontade e paixão pelo que fazemos. Devemos ouvir as crianças, pois elas também têm coisas para nos ensinar. Também Froebel considerava as crianças como plantas de um jardim, onde o professor é o jardineiro (Caldeira, 2009, p. 240). Sem dúvida que no futuro quero ter a certeza de que não vou apenas deixar sementes na superfície. Quero ser uma boa “jardineira”.

É importante não esquecer que o mundo está em constante evolução. Ser educadora e estar na área da educação é sinónimo de estar em constante aprendizagem e, por isso, no futuro, quero continuar a participar em várias formações, para assim alargar os meus conhecimentos e melhorar as minhas aprendizagens.

Gostaria de terminar este relatório com uma frase de Louis Pasteur, que já me “acompanha” há alguns anos, e com a qual me identifico bastante: “quando vejo uma criança, ela inspira-me dois sentimentos: ternura, pelo que é, e respeito pelo que pode vir a ser”. Assim, e enquanto futura educadora, é importante respeitar sempre cada criança. Não sei como será o futuro delas, nem o que vão ser; por isso, tenho a responsabilidade de conseguir passar o máximo de valores que para mim são os corretos.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, L. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.
- Araújo, C. (2006). A ciência como forma de conhecimento. *Ciências & Cognição*, 8, 127-142. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v8/v8a14.pdf>.
- Associação Jardins-Escola João de Deus (1997). *Guia prático da cartilha maternal* (8.^a ed.). Lisboa: Ed. Autor.
- Batista, A., Viana, F. L. e Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita. Dimensões gráfica e ortografia*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., e Mourão, S. J. (2005). Programa de generalização do ensino de inglês no 1º ciclo do ensino básico: orientações programáticas - materiais para o ensino e a aprendizagem. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Biasi, M. (2018). *Ludicidade na educação infantil e séries iniciais*. Recuperado de <https://books.google.pt/books?id=tyl6DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caldeira, M. F., Pereira, P. C. e Silveira-Botelho, T. (2017). Supervisão e avaliação da prática profissional no ensino superior. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*. 4, 47-69.
- Cardoso, L. D. (2010). *A planificação do ensino: análise de planificações do 1º ciclo do ensino básico* (Tese de mestrado). Universidade de Coimbra. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10316/15640>.
- Castro, J. P. e Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Castro, L. e Ricardo, M. (1992). *Gerir o trabalho de projeto*. Lisboa: Texto Editora.

- Castro, V. D. F. (2014). *Lengalengas e consciência fonológica na educação pré-escolar* (Tese de mestrado). Universidade de Aveiro. Recuperado de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14706/1/Tese.pdf>.
- Charczuk, S. B. e Aragón, R. (Ago-Dez, 2013). Interdisciplinaridade na educação a distância: uma leitura a partir da epistemologia genética. *Revista eletrónica de psicologia e epistemologia genéticas*. 5 (2), 103-129. Recuperado de <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/3574>.
- Charpak, G. (1996). *As ciências na escola primária. Uma proposta de ação*. Lisboa: Editorial Inquérito.
- Circular n.º 17 - DSDC/DEPEB (2007), de 10 de outubro. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar.
- Circular n.º 4 - DGIDC/DSDC (2011), de 11 de abril. Avaliação na Educação Pré-Escolar.
- Costa, P. J. F., Fernandes, N. e Pereira, M. B. O. (2013). Crianças investigadoras? Cenários de participação ativa na Educação Básica. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 18, 174 – 192. Recuperado de http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2116/pdf_195.
- Cury, A. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Lisboa: Pergaminho.
- Despacho n.º 405/2012, de 13 de janeiro.
- Direção-Geral da Educação (2012). Educação para a Cidadania – linhas orientadoras. Recuperado em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf.
- Durão, R. (2010). *Acolhimento aos alunos estagiários da formação inicial. Uma proposta de acolhimento e integração* (Tese de mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Durão, R. e Almeida, J. M. (2017). Acolhimento aos alunos estagiários da formação inicial – Uma proposta de guião orientador. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*. 4, 70-89.

- Folquitto, C. T. (2018). *Teorias de ensino-aprendizagem na educação infantil*. São Paulo: Editora Senac. Recuperado de https://books.google.pt/books?id=4mV2DwAAQBAJ&hl=pt-PT&source=gbs_navlinks_s.
- Godinho, J. C. e Brito, M. J. (2010). *As artes no jardim de infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gonzato, M. e Godino, J. D. (2010). Aspectos históricos, sociales y educativos de la orientación espacial. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 23, 45-58. Recuperado de http://www.fisem.org/www/union/revistas/2010/23/Union_023_009.pdf.
- Katz, L., Bairrão, J., Lopes da Silva, I. e Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Direção Geral de Educação – Ministério da Educação.
- Klein, A. e Gil, M. (2012). *Ensino da matemática*. Curitiba: IESDE Brasil S.A. Recuperado de <https://books.google.pt/books?id=r4gAfDt6b4wC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>.
- Lomba, M. (2013). *Conhecimento do mundo: explorar e descobrir o mundo físico na creche e no jardim de infância* (Tese de mestrado). Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Lopes, J. A. (coord.), Miguéis, G., Dias, J. L., Russo, A., Barata, A. F., Lopes, T. e Damião, F. (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância*. Lisboa: ASA.
- Lopes, J. e Silva, H. S. (2016). *50 Técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. e Silva, H. S. (2011). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Martins, I. P. et al. (2009). *Despertar para a ciência - Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mello, A. (1989). *Psicomotricidade, educação física e jogos infantis*. São Paulo: Ibrasa.

- Melo, G. P. A. N. e Assis, A. C. P. (2018). *Nos Trilhos das experiências pedagógicas 1*. Recuperado de <https://books.google.pt/books?id=eSB6DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projetos*. Porto: ASA.
- Mesquita, E. e Roldão, M. (2017). *Formação inicial de professores. A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Edições sílabo.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Monteiro, M. e Queirós, I. (1993). *Área-escola. Perspetiva de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Morais, J. (1995). *A arte de ler*. São Paulo: Editora Unesp.
- Mosqueira, P. e Almeida, J. M. (2017). O papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos da prática docente no 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*. 5, 28-43.
- National Geographic. (2019). National Geographic recria sons do oceano utilizando resíduos plásticos retirados do mar. Recuperado em 20 junho 2019 de <https://www.nationalgeographicbrasil.com/planeta-ou-plastico/2019/03/national-geographic-recria-sons-do-oceano-utilizando-residuos-plasticos>.
- Nova, E. (1994). *Educar para o ambiente – projetos para a área-escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira, B. J. (2008). A ciência e a curiosidade na enciclopédia. In Martins, R. A., Silva, C.C., Ferreira, J. M. F. e Martins, L. A. P. (Eds.). *Filosofia e história da ciência no cone sul seleção de trabalhos do 5º encontro* (pp. 83-90). Campinas: Associação de Filosofia e História da Ciência do Cone Sul.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). A construção social da moralidade pela criança pequena. In Formosinho (org.). *Educação Pré-Escolar – a construção social da moralidade*. (pp. 51-74). Lisboa: Texto Editora.

- Ostetto, L. E. (2008). *Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Recuperado de <https://books.google.pt/books?id=NPtZaXzQstgC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. e Feldman, R. D. (2009). *O mundo da criança* (11.^a ed.). Portugal: Editora McGraw-Hill.
- Parker, L. (2018). 91%: A chocante percentagem de plástico que não é reciclado. Recuperado em 12 junho 2019 de <https://www.natgeo.pt/planeta-ou-plastico/2017/08/91-chocante-percentagem-de-plastico-que-nao-e-reciclado>.
- Pimenta, S. G. e Lima, M. S. L. (2017). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez Editora.
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17 (51), 593-744. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/06.pdf>.
- Portugal, G. e Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistemas de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Quintanilla, J. F. e Ramírez, J. (1997). *Enciclopédia de educação infantil. Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar: o meio físico e social*. Lisboa: Nova Presença.
- Reis, P. R. (2008). *Investigar e descobrir. Atividades para a educação em ciência nas primeiras idades*. Santarém: Edições Cosmos.
- Reis, M. P. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso* (Tese de doutoramento). Espanha: Universidade de Málaga.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino – O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ruivo, I. (2017). Ler e escrever no 1.º ano de escolaridade. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 32-45.

- Ruivo, I. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus. Apresentação de um suporte interativo de leitura* (Tese de doutoramento). Espanha: Universidade de Málaga.
- Ruivo, I. (2006). João de Deus. Método de leitura com sentido. Recuperado de http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_metodo_leitura_joao_deus_b.pdf
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Direção Geral de Educação – Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio ao educador de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Duarte, C. e Micaelo, M. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Souza, R. J. (2004). *Caminhos para a formação do leitor*. Brasil: Difusão Cultural do Livro.
- Tani, G., Freudenheim, A. M., Meira C. M. e Corrêa, U, C. (2004). Aprendizagem motora: tendências, perspectivas e aplicações. *Revista Paulista de Educação Física*, 18, 55-72. Recuperado de <http://www.cpaqv.org/aprendizagem/aprendizagemmotoratendencias.pdf>.
- Tavares, L. C., Calado, I., Costa, A. P. e Coelho, E. (2015). As Barras Cuisenaire e a sua pertinência na estimulação de competências matemáticas em crianças autistas: um estudo de caso. *Atas – Investigação Qualitativa na Educação*, 2, 86-91. Recuperado de <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/221>.
- Vasconcelos, T. (coord). (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Direção Geral de Educação – Ministério da Educação.
- Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: ASA.

Zocchi, D., Wennemuth, G. e Oka Y. (2017). The cellular mechanism for water detection in the mammalian taste system. *Nature Neuroscience*, 20, 927–933. Recuperado de <https://www.nature.com/articles/nn.4575>.

Anexos

Anexo 1 – Livro *Vamos ouvir o Oceano?*

Vamos
ouvir o
Oceano ?



**Anexo 2 – Material utilizado na atividade do Domínio da Matemática
(5 anos)**



Gráfico de barras em grandes dimensões



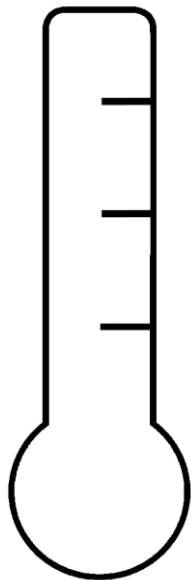
Gráfico de barras



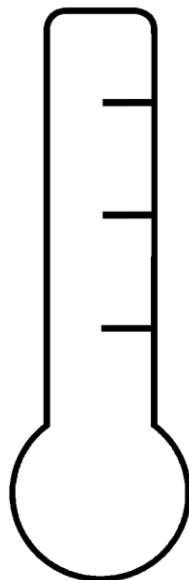
Gráfico de barras em grandes dimensões

**Anexo 3 – Proposta de trabalho da Área do Conhecimento do Mundo:
Temperatura (3 anos)**

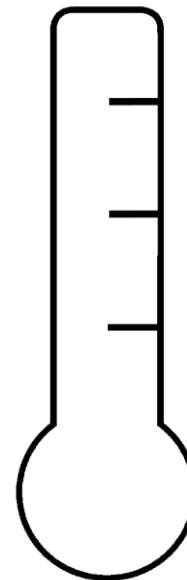
- Pinta utilizando lápis de cera, o termómetro conforme a temperatura da água que observaste.



ÁGUA COM GELO



ÁGUA NATURAL



ÁGUA QUENTE

Nome:

Data:

Anexo 4 – Proposta de atividade do Domínio da Matemática (5 anos)

Ditado Gráfico:

1. Desenha três árvores ao centro da folha;
2. Desenha um sol com oito raios, no canto superior direito da folha;
3. Desenha dois pássaros (um pássaro pequeno e um pássaro grande) no canto superior esquerdo da folha, dispostos do menor para o maior, da esquerda para a direita;
4. Desenha uma flor com seis pétalas no canto inferior esquerdo da folha.

**Anexo 5 – Grelha de correção da proposta de atividade do Domínio da
Matemática**

Grelha de avaliação da proposta de atividade do Domínio da Matemática																				
Parâmetros		1. Orientação espacial					2. Noção de tamanho		3. Noção de quantidade				4. Motricidade fina		5. Exploração dos elementos expressivos da comunicação visual				Total	
Critérios		1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	2.1.	2.2.	3.3.	3.2.	3.3.	3.4.	4.1.	4.2.	5.1.	5.2.	5.3.	5.4.		
Cotações		1	1	1	1	1	0,25	0,25	0,5	1	0,5	1	0,5	0	0,25	0,25	0,25	0,25	10	Classificação
Crianças	C1	0	1	0	0	0	0	0	0,5	1	0,5	1	0,5	-	0,25	0,25	0,25	0,25	5,50	Suficiente
	C2	0	1	1	0	1	0	0	0,5	1	0,5	1	0,5	-	0,25	0,25	0,25	0,25	7,50	Bom
	C3	0	1	1	0	0	0,25	0,25	0,5	0	0,5	1	0,5	-	0,25	0,25	0,25	0	5,75	Suficiente
	C4	1	1	1	1	1	0,25	0,25	0,5	1	0,5	1	0,5	-	0,25	0,25	0	0,25	9,75	Muito Bom
	C5	0	0	0	0	1	0,25	0,25	0,5	1	0,5	1	0,5	-	0,25	0,25	0	0,25	5,75	Suficiente
	C6	0	1	1	1	1	0,25	0,25	0,5	1	0,5	1	0,5	-	0,25	0,25	0,25	0,25	9	Muito Bom
	C7	0	1	0	0	1	0	0	0,5	1	0,5	1	0,5	-	0,25	0,25	0,25	0,25	6,50	Suficiente
	C8	0	1	1	1	1	0,25	0,25	0,5	1	0,5	1	0,5	-	0,25	0,25	0,25	0,25	9	Muito Bom
	C9	0	1	1	0	1	0	0	0,5	1	0,5	1	0,5	-	0,25	0,25	0,25	0,25	7,50	Bom
	C10	1	1	0	0	0	0	0	0,5	1	0,5	1	0,5	-	0,25	0,25	0	0,25	6,25	Suficiente
	C11	0	1	1	1	1	0,25	0,25	0	0	0,5	1	0,5	-	0,25	0,25	0	0,25	7,25	Bom
	C12	0	1	1	0	1	0	0	0,5	1	0,5	1	0,5	-	0,25	0,25	0,25	0,25	7,50	Bom
	C13	0	1	1	1	1	0,25	0,25	0,5	1	0,5	1	0,5	-	0,25	0,25	0	0,25	8,75	Bom
	C14	0	1	1	0	0	0	0	0,5	1	0,5	1	0,5	-	0,25	0,25	0,25	0,25	6,50	Suficiente
	C15	0	0	0	0	0	0,25	0,25	0,5	1	0,5	1	0,5	-	0,25	0,25	0,25	0,25	5	Suficiente
	C16	1	1	1	0	0	0,25	0,25	0,5	1	0,5	1	0,5	-	0,25	0,25	0	0,25	7,75	Bom
	C17	0	1	0	0	0	0,25	0,25	0,5	0	0,5	1	0,5	-	0,25	0,25	0	0,25	4,75	Insuficiente
	C18	0	1	0	0	0	0,25	0,25	0,5	1	0,5	0	0,5	-	0,25	0,25	0	0,25	4,75	Insuficiente
	C19	0	1	1	1	1	0,25	0,25	0,5	1	0,5	1	0,5	-	0,25	0,25	0,25	0,25	9	Muito Bom
	C20	0	1	0	0	1	0,25	0,25	0,5	1	0,5	1	0,5	-	0,25	0,25	0	0,25	6,75	Suficiente
	C21	0	1	-	-	-	-	-	0,5	1	-	-	0,5	-	0,25	0,25	-	-	3,50	Insuficiente
	C22	0	0	0	1	0	0,25	0,25	0,5	1	0,5	0	0,5	-	0,25	0,25	0,25	0,25	5	Suficiente
Média do grupo		2,40 /5,0					0,32 /0,50		2,52 /3,0				0,5 /0,5		0,86 /1,0				6,77	Suficiente

**Anexo 6 – Grelha de observação da proposta de atividade da Área do
Conhecimento do Mundo**

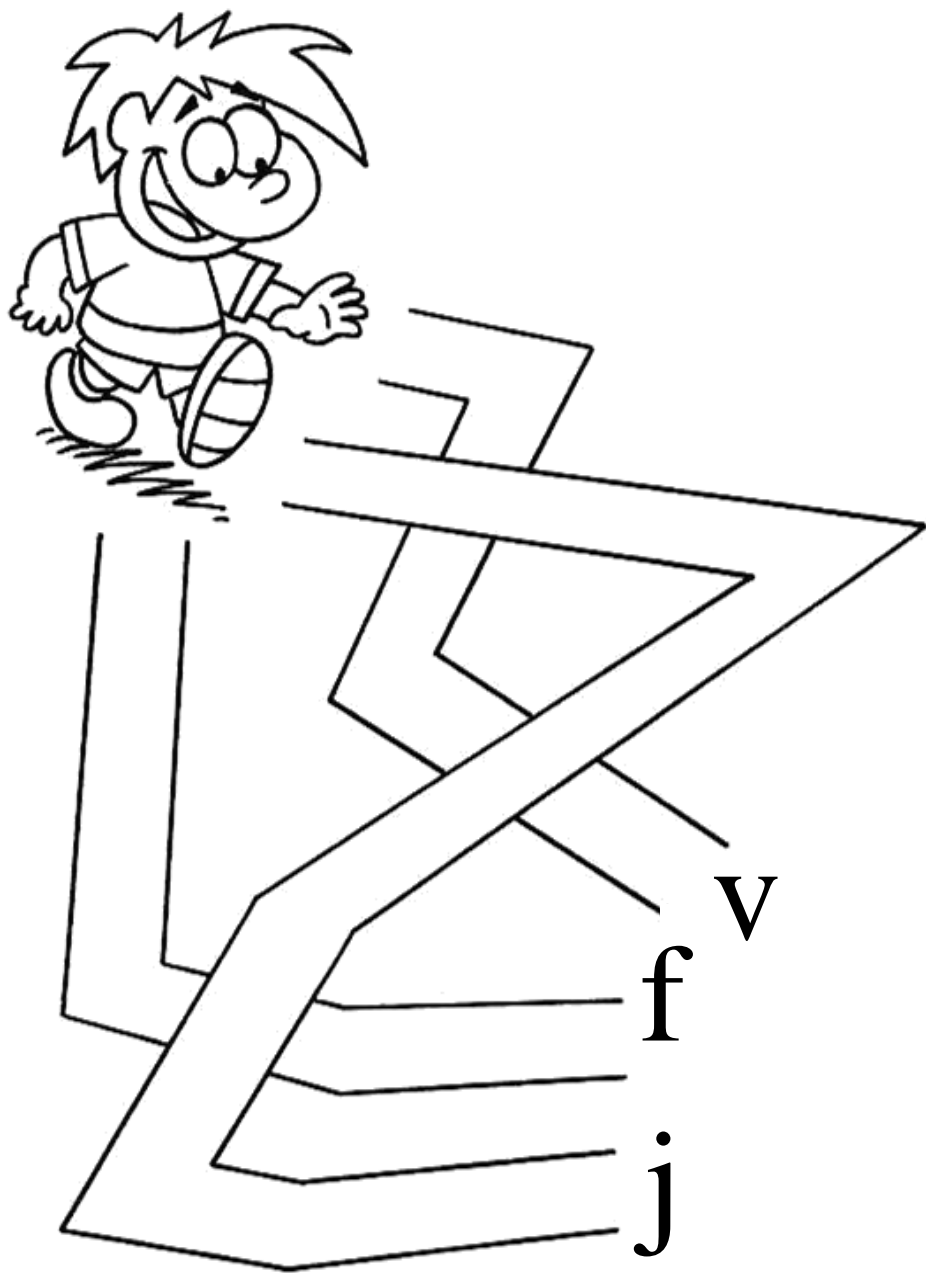
Grelha de observação da proposta de atividade da Área do Conhecimento do Mundo																	
Parâmetros	1. Participação			2. Vocabulário			3. Interesse			4. Organização das ideias/rotinas			5. Respeito pelo outro			Total	
Crítérios	1.1.	1.2.	1.3.	2.1.	2.2.	3.3.	3.1.	3.2.	3.3.	4.1.	4.2.	4.3.	5.1.	5.2.	5.3.		
Cotações	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	10	Classificação
Crianças	C1	X			X		X				X		X			8	Bom
	C2	X			X		X			X			X			10	Muito Bom
	C3	X			X		X			X			X			10	Muito Bom
	C4	X			X		X			X			X			10	Muito Bom
	C5	X			X		X			X				X		9	Muito Bom
	C6	X			X		X			X				X		9	Muito Bom
	C7			X		X		X				X	X			3	Insuficiente
	C8	X			X		X			X			X			10	Muito Bom
	C9	X			X		X			X				X		9	Muito Bom
	C10	X			X		X			X			X			9	Muito Bom
	C11	X			X		X				X		X			8	Bom
	C12			X		X		X				X	X			3	Insuficiente
	C13	X			X		X			X				X		9	Muito Bom
	C14	X			X		X			X			X			10	Muito Bom
	C15		X		X		X			X			X			8	Bom
	C16	X			X		X				X			X		8	Bom
	C17		X			X	X				X		X			6	Suficiente
	C18	X			X		X				X		X			7	Bom
Média do Grupo																8,72	Bom

**Anexo 7 – Grelha de registo de respostas das crianças sobre a atividade
da Área do Conhecimento do Mundo**

Grelha de registo de respostas das crianças sobre a atividade da Área do Conhecimento do Mundo		
Unidade de Contexto		Unidade de registo
Crianças	C1	“Acordo vou para a escola, vou embora e depois vou dormir.”
	C2	“Acordo tomo o pequeno-almoço, vou para a escola, vamos para casa e vou dormir de noite.”
	C3	“De dia jogo, como e vou para a escola.”
	C4	“O dia começa quando o Sol nasce. Nós vamos para a escola e depois vamos jantar e depois dormir.”
	C5	“Eu vejo a Lua de noite.” “De um lado é noite e no outro é dia.” “Eu gosto de brincar de dia.”
	C6	“Eu sei que fica de noite quando o Sol põe-se.”
	C8	“Eu bebo leite quando fica de noite e durmo de chucha. Visto-me de dia e vou para o bibe amarelo.”
	C9	“Acordo, visto a roupa, vou para a escola, eu vou calçar os sapatos e as meias.”
	C10	“De dia eu vejo muitos animais e brinco muito.”
	C11	“De dia vejo o Sol e vou à escola.”
	C13	“A Lua é de noite e o Sol é de dia.” “O Sol nasce, depois acordamos e quando está de noite ficamos a dormir.” “No domingo vou comprar pão de dia.”
	C14	“Acordamos de dia e quando está de noite dormimos.” “E de noite dormimos outra vez e vamos para a escola outra vez.”
	C15	“Gosto do dia, brinco, de noite durmo.”
	C16	“De noite durmo.” “Nasce o Sol de dia, vou para a escola.”
	C18	“Acordo, vem o Sol.” “Gosto de brincar de dia e de noite durmo.”

**Anexo 8 – Proposta de trabalho do Domínio da Linguagem Oral e
Abordagem à Escrita (5 anos)**

1. Descobre e pinta o caminho do menino até à letra /j/.



2. Ouve o nome das imagens.

2.1. Rodeia com um círculo as imagens cujos nomes têm o som da letra [j].



3. Lê as palavras.

3.1. Pinta tantos ☐ quanto o número de sílabas de cada palavra.

fuja

viaja

já

viajava



4. Lê as frases.

4.1. Escreve a frase que legenda a imagem.

É a fava.

É a joia.



**Anexo 9 – Grelha de observação da proposta de atividade do Domínio
da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

Grelha de avaliação da proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita																						
Parâmetros	1. Identificação do grafema /j/		2. Identificação do fonema [j]				3. Noção e identificação de sílabas					4. Leitura de frases			5. Associação da frase à imagem		6. Caligrafia			Total		
Critérios	1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	3.5.	4.1.	4.2.	4.3.	5.1.	5.2.	6.1.	6.2.	6.3.			
Cotações	0,5	0	2	1,5	0,5	0	2,5	2	1,5	1	0	1	0,5	0	2	0	2	1	0	10	Classificação	
Crianças	C1	X			X		X					X				X			X	4,50	Insuficiente	
	C2		X	X							X		X		X		X			6,50	Suficiente	
	C3		X			X				X				X	X		X			6	Suficiente	
	C4		X	X				X				X			X		X			9,50	Muito Bom	
	C5		X	X						X				X	X			X		6	Suficiente	
	C6		X	X							X			X		X		X		3	Insuficiente	
	C7		X		X						X	X			X		X			6,50	Suficiente	
	C8		X	X							X		X			X		X		8	Bom	
	C9	X		X							X		X			X		X		8,50	Bom	
	C10	X		X						X				X			X			X	4,50	Insuficiente
	C11	X		X				X					X			X		X			10	Muito Bom
	C12	X			X			X						X			X			X	5	Suficiente
	C13	X			X			X						X		X		X			9	Muito Bom
	C14	X		X				X							X	X			X		8	Bom
Média do grupo		0,25 /0,50		1,61 /2,00				1,50 /2,50					0,57 /1			1,43 /2,00		1,36 /2			6,79	Suficiente

Anexo 10 – Autorização das visitas de estudo

Autorização Visita de Estudo

No âmbito do Projeto “Adoro perguntar, pesquisar e responder”, solicito a autorização de participação na Visita de Estudo _____, no dia ____ de _____ de _____, partindo da escola às _____ horas e com chegada prevista para as _____ horas.

Professora (assinatura): _____

Autorização Visita de Estudo

Eu, _____, Encarregado de Educação, autorizo o meu educando _____ a participar na Visita de Estudo.

Assinatura: _____

**Anexo 11 – Exemplo de um questionário de avaliação final do projeto
para os familiares das crianças**

Questionário – Projeto Adoro perguntar, pesquisar e responder

Idade: ____

Sexo: Feminino ____ Masculino ____

1) Gostou de participar no Projeto?

2) Parece-lhe um projeto bem organizado?

3) Considera que a realização deste Cantinho da Pesquisa é importante para as aprendizagens do seu educando/a?

3.1) Porquê?

4) Aspetos positivos que gostaria de referir

5) Aspetos negativos que gostaria de referir
